



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JÚLIO LAISSONE MAQUISSENE

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES FORMADORES:
DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM INCLUSIVA NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO CONTEXTO DO SÉCULO XXI**



TERESINA

2020

JÚLIO LAISSONE MAQUISSENE

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES FORMADORES:
DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM INCLUSIVA NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO CONTEXTO DO SÉCULO XXI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto - CCE, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, na Linha de pesquisa A: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Divina Ferreira Lima

**TERESINA
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

M297d Maquissene, Júlio Laissonne

Desenvolvimento profissional de professores formadores:
desafios para a aprendizagem inclusiva no processo de
formação inicial docente no contexto do século XXI / Júlio
Laissonne Maquissene. – 2020.

214 f.

Cópia de computador (printout).

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Piauí, Teresina, 2020.

Orientação: Prof.^a. Dr.^a Maria Divina Ferreira Lima.

1. Aprendizagem Inclusiva. 2. Desenvolvimento
Profissional. 3. Formação Inicial de Professores. 4.
Professores Formadores. I. Título.

CDD: 370.71

JÚLIO LAISSONE MAQUISSENE

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES FORMADORES:
DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM INCLUSIVA NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO CONTEXTO DO SÉCULO XXI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação (PPGED), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação aprovada: 23/06/2020

BANCA EXAMINADORA

Maria Divina Ferreira Lima

Prof.^a Dra. Maria Divina Ferreira Lima - UFPI

- Presidente -

Betania Leite Ramalho

Prof.^a Dra. Betania Leite Ramalho - UFRN

-Examinadora Externa -

Josania Lima Portela Carvalhêdo

Prof.^a Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo - UFPI

-Examinadora Interna -

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus por ter me dado a força e o entendimento para a construção dessa dissertação e força para superar os obstáculos da vida. Durante essa caminhada pude perceber a mão de Deus agindo tão maravilhosa comigo, permitindo um olhar mais profundo para a concretização desse sonho que tinha sido marcado a longa data.

A minha esposa Madalena, companheira fiel em toda essa caminhada, que esteve ao meu lado com orações. Às minhas filhas Suita, Clara, Marce, e Joelma, pela compreensão e acreditarem em mim neste desafio e que não foi possível estar presente

À professora Dra. Maria Divina Ferreira Lima, minha orientadora, por ter aceitado o desafio de orientar-me, com quem aprendi muito. Estou grato pela dedicação, palavras de incentivo, por todo o apoio durante o projeto até a escrita deste trabalho.

À Prof^ª Dra. Betânia Leite Ramalho, Prof^ª. Dra. Josânia Lima Portela Carvalhêdo e a Prof^ª. Dra. Antônia Edna, pelas ricas contribuições durante o processo da escrita da Dissertação. Agradeço aos professores formadores interlocutores desta pesquisa na Universidade Federal de Piauí no Curso de Pedagogia, pela vossa colaboração e por terem aceitado o convite de participarem deste estudo, possibilitando assim, a realização de toda essa dissertação.

A Josildo, Mauricéia e Roberta, por ter colaborado comigo ao longo de todo o Mestrado, vossa ajuda foi extrema importância no desenvolvimento e finalização desse trabalho. Aos colegas do Mestrado Jailson, Elson, Lauanda, Rosimeire, Helena, Chico Coelho, com quem pude contar nos momentos de dificuldade.

A todos os Professores do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí em especial à Professora, Dr^ª Jane Bezerra, Dr. Ednardo e à Dr^ª Carmem Lúcia. Aos colegas mestrados da 30^a Turma, por todos os momentos de alegria vividos no cotidiano da sala de aula, compartilhamento de conhecimentos e aprendizagens construídas. Agradeço de maneira especial ao Pastor João que me inspirou e incentivou desde o início até ao fim pela força e dedicação em oração, sempre dando bons conselhos para a concretização do sonho. Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram nessa caminhada.

MAQUISSENE, Júlio Laisson. **Desenvolvimento profissional de professores formadores: desafios para a aprendizagem inclusiva no processo de formação inicial docente no contexto do século XXI.** Dissertação (Mestrado em Educação). 214f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

RESUMO

O objeto de estudo da investigação proposta foi o desenvolvimento profissional dos professores formadores associado a aprendizagem inclusiva na formação inicial de professores, a partir do pressuposto de que o desenvolvimento profissional dos professores formadores favorece uma prática docente que assume de forma intencional, como centralidade do processo de formação, a promoção da aprendizagem, de forma que denominamos de aprendizagem inclusiva. Partimos da seguinte questão-problema: Como acontece o desenvolvimento profissional de professores formadores tendo como desafio a aprendizagem inclusiva para profissionalizar e desenvolver o docente no processo de formação inicial no contexto do século XXI? Estabeleceu-se como objetivo geral da pesquisa: investigar o desenvolvimento profissional de professores formadores e a aprendizagem inclusiva como desafio para profissionalizar e desenvolver o docente no processo de formação inicial no contexto do Século XXI. Para o alcance do objetivo proposto, especificamente, elegeu-se como objetivos: descrever o perfil profissional de professores formadores que atuam no Curso de Pedagogia; caracterizar como o desenvolvimento profissional contribui para a ressignificação da prática docente de professores formadores que atuam na formação inicial de professores para a educação básica; e, descrever os desafios dos professores formadores para profissionalizar e desenvolver os professores no processo de formação inicial na perspectiva da aprendizagem inclusiva. As discussões sobre o desenvolvimento profissional docente fundamentam-se em García (1999); Day (2001), Imbernón (2011); Ramalho, Nuñez; Gauthier (2003) e entre outros. Quanto aos saberes docente e a prática docente temos como referência as contribuições de Tardif (2014); Pimenta (2012); Gauthier (2013) e Franco (2012). Com relação a aprendizagem utilizamos Vygotsky (1988, 1991, 1993); Ausubel (2001) e entre outros. A fundamentação metodológica está baseada em Bertaux (2010); Nóvoa (1995); Clandinin e Connelly (2015) entres outros autores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa narrativa de abordagem autobiográfica, desenvolvida com oito professores formadores da Universidade Federal de Piauí. Para a produção de dados utilizamos o questionário, a entrevista narrativa e o memorial de formação. Os dados empíricos produzidos foram organizados em categorias e subcategorias e analisados conforme as proposições de Bardin (2016). Os resultados evidenciaram que os professores formadores na sua prática docente foram construindo diversos saberes durante o seu percurso profissional, no processo de desenvolvimento profissional, contribuindo deste modo para uma atuação mais segura, a tomada de decisões no cotidiano do trabalho, uma prática docente mais inovadora, repercutindo qualitativamente no processo de ensino aprendizagem dos educando no Ensino Superior, proporcionando assim, uma aprendizagem inclusiva na formação inicial de professores. O desenvolvimento profissional dos professores formadores contribui com a construção e reconstrução de saberes favorecendo a aprendizagem inclusiva, quando promove a compreensão da centralidade da aprendizagem na prática docente do professor do ensino superior do Curso de Pedagogia. Podemos concluir que o uso de estratégias de ensino (de

pesquisa, ativas, inovadoras, entre outras) pelos professores formadores, no processo de formação inicial de professores para a educação básica, favorece a aprendizagem inclusiva, promovendo a autonomia no aprender a aprender, o desenvolvimento profissional e a profissionalização dos professores em formação inicial do Curso de Pedagogia.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional. Professores formadores. Formação inicial de professores. Aprendizagem inclusiva.

MAQUISSENE, Júlio Laissonne. **Development professional of teacher educators: challenges for inclusive learning in the process of initial teacher training in the context of the 21st century.** Dissertation (Master in Education). 214f. Graduate Program in Education, Center for Educational Sciences, Federal University of Piauí, 2020.

ABSTRACT

The object of study of the proposed investigation was the professional development of teacher educators associated with inclusive learning in initial teacher education, based on the assumption that the professional development of teacher educators favors a pedagogical practice that assumes intentionally, as the centrality of the process training, the promotion of learning, in what we call inclusive learning. We start from the following problem question: How does the professional development of teacher educators take place, with the challenge of inclusive learning to professionalize and develop the teacher in the initial training process in the context of the 21st century? It was established as a general objective of the research: to investigate the professional development of teacher educators and inclusive learning as a challenge to professionalize and develop the teacher in the initial training process in the context of the 21st Century. To achieve the proposed objective, specifically, the following objectives were chosen: to describe the professional profile of teacher educators who work in the Pedagogy Course; to characterize how professional development contributes to the re-signification of the teaching practice of teacher educators who work in the initial training of teachers for basic education; and, describe the challenges of teacher educators to professionalize and develop teachers in the initial training process from the perspective of inclusive learning. The discussions on teacher professional development are based on García (1999); Day (2001), Imbernón (2011); Ramalho, Nuñez; Gauthier (2003) and among others. As for teaching knowledge and pedagogical practice, we refer to the contributions of Tardif (2014); Pepper (2012); Gauthier (2013) and Franco (2012). Regarding learning, we used Vygotsky (1988, 1991, 1993); Ausubel (2001) and among others. The methodological basis is based on Bertaux (2010); Nóvoa (1995); Clandinin and Connelly (2015) among other authors. This is a qualitative narrative research with an autobiographical approach, developed with eight training professors from the Federal University of Piauí. For the production of data, we used the questionnaire, the narrative interview and the training memorial. The empirical data produced were organized into categories and subcategories and analyzed according to the proposals of Bardin (2016). The results showed that the teacher educators in their pedagogical practice were building different knowledge during their professional path, in the professional development process, thus contributing to a safer performance, decision-making in the daily work, a more innovative pedagogical practice, reflecting qualitatively in the teaching-learning process of students in Higher Education, thus providing an inclusive learning in the initial training of teachers. The professional development of teacher educators contributes to the construction and reconstruction of knowledge, favoring inclusive learning, when it promotes the understanding of the centrality of learning in the teaching practice of the teacher of higher education in the Pedagogy Course. We can conclude that the use of teaching strategies (research, active, innovative, among others) by teacher educators, in the process of initial teacher education for basic education, favors inclusive learning, promoting autonomy in learning to learn, the professional development and the professionalization of teachers in initial training in the Pedagogy Course.

Keywords: Professional development. Teacher teachers. Initial teacher training. Inclusive learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Desenvolvimento profissional	29
Figura 2: Modelos de Desenvolvimento Profissional.	31
Figura 3: Processo de desenvolvimento profissional docente	35
Figura 4: Modelo de processo de desenvolvimento profissional	54
Figura 5: Modelo de processo de mudanças dos professores	55
Figura 6: Modelo interrelacional de desenvolvimento profissional	56
Figura 7: Colaboradores da Pesquisa	96
Figura 8: Caderno do Memorial de Formação	110
Figura 9: Bolsa com os dispositivos de coleta de dados da pesquisa	111
Figura 10: A tipologia de saberes construídos na prática	149
Figura 11: A tipologia de saberes construídos na prática	150
Figura 12: A tipologia de saberes construídos na prática	151
Figura 13: Aprendizagem inclusiva na perspectiva do professor formador	172

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Saberes docentes conforme Tardif (2002)	80
Quadro 2: Proposta de classificação dos saberes docentes	81
Quadro 3: Os teóricos e os saberes necessários à docência	83
Quadro 4: Perfil dos(as) interlocutor(as) da pesquisa.....	96
Quadro 5: Fases e critérios da entrevista narrativa	106
Quadro 6: Desenvolvimento profissional de professores formadores e o início da docência ..	124
Quadro 7: Interrelação entre desenvolvimento profissional e a prática docente	131
Quadro 8: Contribuições da formação de professores formadores para a profissionalização docente	136
Quadro 9: Os reflexos da profissionalização na mudança da prática docente dos formadores	139
Quadro 10: Refletindo sobre a trajetória profissional e os reflexos na prática docente	141
Quadro 11: Tipologia de saberes docentes construídos pelos professores formadores	147
Quadro 12: Saberes construídos no processo de desenvolvimento profissional e na prática docente dos professores formadores	154
Quadro 13: Características da prática docente de professores formadores do Curso de Pedagogia	160
Quadro 14: Características da prática docente de professores formadores do Curso de Pedagogia	161
Quadro 15: Relação professor x aluno na prática docente dos professores formadores.....	164
Quadro 16: Relação professor x aluno na prática docente dos professores formadores.....	167
Quadro 17: Aprendizagem inclusiva na perspectiva do professor formador.....	169
Quadro 18: Reflexão para a aprendizagem inclusiva na perspectiva do professor formador...	171
Quadro 19: Estratégias para a aprendizagem inclusiva na pratica docente do/a professor/a formador/a do curso de pedagogia	173

LISTA DE FOTOS

Foto 1: Imagem do pórtico da Universidade Federal do Piauí.....	90
Foto 2: Imagem do Centro de Ciências da Educação - CCE.....	92
Foto 3: Edifício sede do Programa de Pós-Graduação em Educação.....	93

SUMÁRIO

SEÇÃO I.....	14
1 INTRODUÇÃO: INICIANDO A NOSSA ABORDAGEM.....	14
SEÇÃO II	27
2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ELEMENTOS INTEGRADORES ENTRE A FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES DOS PROFESSORES FORMADORES	28
2.1 Desenvolvimento profissional docente: os elementos integradores entre a formação e as práticas docentes para a promoção de aprendizagens inclusivas no século XXI.....	28
2.1.1 Modelos de desenvolvimento profissional dos professores na docência	29
2.1.2 Processos de desenvolvimento profissional: planejamento, assessoria e avaliação.....	35
2.1.3 Desenvolvimento profissional do professor na docência	38
2.1.4 Profissionalidade do professor na docência.....	43
2.1.5 Profissionalização do professor na docência.....	43
2.1.6 Profissionalismo do professor na docência	46
2.1.7 Construção do conhecimento profissional na docência e a formação para a aprendizagem inclusiva na docência.....	47
2.1.9 Perspectivas da formação na docência	51
2.1.10 Formação inicial na senda do desenvolvimento profissional: de professores na docência.....	52
SEÇÃO III.....	57
3 APRENDIZAGENS INCLUSIVAS NA DOCÊNCIA	58
3.1 A construção e reconstrução de saberes docentes para a aprendizagem inclusiva.....	74
SEÇÃO IV	86
4 DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	87
4.1 A natureza da pesquisa qualitativa narrativa.....	87
4.2. O Método (auto) biográfico como alavanca da pesquisa	88
4.3 O lócus da pesquisa	90
4.4 Interlocutores da pesquisa	94
4.5 Dispositivos de produção de dados da pesquisa.....	103
4.5.1 Questionário	104
4.5.2 Entrevista narrativa.....	105
4.5.3 Memorial de Formação.....	108
4.5.4 Procedimento de organização e análise dos dados	113

SEÇÃO V	118
5 AS CONTRIBUIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES FORMADORES PARA A APRENDIZAGEM INCLUSIVA COMO DESAFIO PARA PROFISSIONALIZAR E DESENVOLVER O DOCENTE NO CONTEXTO DO SÉCULO XXI	119
5.1 Categoria 1: Desenvolvimento profissional de professres formadores do Curso de Pedagogia	120
5.1.1 Subcategoria 1: O desenvolvimento profissional de professores formadores: início da docência.....	123
5.1.2 Subcategoria 1.2: Interrelação entre desenvolvimento profissional e a prática docente..	130
5.2 Categoria 2: Formação de professores e profissionalização nas docência	133
5.2.1 Contribuições da formação de professores formadores para a profissionalização docente.....	134
5.2.2 Os reflexos da profissionalização dos professores formadores na mudança da prática docente.....	138
5.3 Categoria 3: Saberes do Professor Formador	144
5.3.1 Tipologia de saberes docentes construídos pelo professor formador	145
5.3.2 Subcategoria 5.2: Saberes construídos no processo de desenvolvimento profissional e na prática docente dos formadores.	152
5.4 Categoria 4: Prática Docente do/a formador/a do Curso de Pedagogia	157
5.4.1 Subcategoria 1: Características da prática docente do/a professor/a formador/a	159
5.4.2 Subcategoria 4.2: relações interpessoais a prática docente do/a professor/a formador/a.....	163
5.5 Categoria 5: Aprendizagens Inclusivas no Curso de Pedagogia	167
5.5.1 Subcategoria 5.1: Aprendizagem inclusiva na perspectiva do/a professor formador/a...	168
5.5.2 Subcategoria 5.2: Estratégias para a aprendizagem inclusiva na prática docente do/a professor/a formador/a.....	172
SEÇÃO VI	177
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS	186

SEÇÃO I

INTRODUÇÃO: INICIANDO NOSSA ABORDAGEM



1 INTRODUÇÃO: INICIANDO A NOSSA ABORDAGEM

Partindo do pressuposto de que os professores formadores, no processo de desenvolvimento profissional, enfrentam desafios para a promoção da aprendizagem inclusiva, no sentido da viabilidade de uma aprendizagem na sua prática docente que profissionalize e desenvolva os professores em formação inicial para atuar na educação básica, apresento minha experiência vivida antes de ser professor e depois de ser professor em Moçambique, a fim de que possam compreender o que nos motivou a enveredar por estes caminhos na pesquisa em educação.

Na localidade de Mudué Cancune- Changara-Tete, eu era ainda criança e, sentado nas pedras da escola como se fosse bancos escolares, ficava preocupado com aquilo que acontecia na escola. Um sobrado importante no centro da aldeia era um lugar de convivência agradável, lindíssimo, cortinas azuis nas janelas, salão nobre com guitarra e cadeiras almofadas. Até que chegou o dia de ingressar na escola. O pátio, onde formávamos a fila ao toque do sino e cantávamos o hino nacional (Viva, viva a FRELIMO...), antes de entrar para a sala de aula, coberto e cercado por varões do tamanho 6m; constituindo um espaço magnífico para as nossas brincadeiras na hora do intervalo. Os professores sempre entravam na sala com muitos livros e outros materiais, estavam sempre bem vestidos e de boa humildade, eram verdadeiros profissionais, tinham prestígio social nas suas competências em todos os aspetos, eram respeitados e tudo o que eles ensinavam com grande mérito (valor).

Como aluno, conheci uma escola viva, otimista, que me levava a crer no valor do conhecimento, do estudo, dos professores e dar um passo gigante no futuro seguro, em que, aliás, iria descobrir o papel do desenvolvimento profissional e a filosofia na formação docente. Naquele tempo, numa pequena aldeia chamada Mudué-Cancune, no interior de Changara, em que morava, onde os programas da televisão de Moçambique não haviam chegado, só ouvia-se falar destes. Também não existiam computadores, vídeo games e toda essa parafernália eletrônica que ocupa as crianças de hoje, do amanhecer ao anoitecer. Tínhamos um quintal e tempo para nele brincar. Passávamos muito tempo na escola e, quando voltássemos a obrigação de ler as lições em casa, acontecia durante a semana e, quando chegava o sábado, era preenchido com as brincadeiras, dentre as quais, era frequente jogar futebol.

Nessas brincadeiras, por ser o terceiro filho, eu sempre recebia os ensinamentos dos dois irmãos mais velhos. Um deles, o mais velho que já era professor, sempre nos dava conselhos para seguir a profissão dele, entretanto, eu nunca tinha pensado seriamente em

seguir essa profissão. Porém, com o passar de tempo, a realidade foi se desvelando e, agora, na cadeira de professor, as coisas pareciam ser diferentes, pois o encantamento que sempre a escola despertou em mim parecia em algum momento não existir mais.

Dentro da minha caminhada profissional, acabei ingressando na profissão professor. Já adulto e formado em Ciências de Educação, comecei a dar aula nos centros de formação de professores como Instrutor Técnico Pedagógico, durante oito anos lecionando a disciplina de Psicopedagogia. A partir daí, fui refletindo sobre o papel da filosofia da educação na formação docente, acerca da profissionalização, do profissionalismo, da profissionalidade e do desenvolvimento profissional no contexto organizacional, não só como também na inclusão social pelas aprendizagens formativas que podem ser individuais ou coletivas.

Uma inquietação na vida profissional, no desenvolvimento do trabalho docente, foi se apoderando de mim. Na planificação do trabalho docente, tudo parecia certo e ideal, mas, ao executar esse planejamento junto aos alunos, sentia sensação que tudo quanto fizesse não estava adequado às necessidades formativa dos estudantes. Sentimentos contraditórios, relativos as práticas docentes que adotava em sala de aula, ao tipo de relacionamento com os alunos e às burocracias do sistema escolar, passaram a ser constantes.

A insatisfação com o trabalho docente foi se tornando maior e mais frequente do que a satisfação. Diferentemente de outros profissionais que também guarda a lembrança da escola e de seus amigos professores, penso que as imagens que guardei da escola e dos meus professores tenha um sentido especial e, em certa medida, determinaram a minha prática docente. Ao passar para o “outro lado”, ou seja, do banco de aluno para a cadeira do professor, essas imagens são responsáveis por expectativas e direcionam em grande medida as minhas ações que, talvez, estejam deslocadas em relação ao espaço e ao tempo atual e, por isso, sejam responsáveis pela insatisfação com o trabalho docente desenvolvido enquanto formador de professores.

Ao mediar uma aula, desde a preparação até o momento de estar diante da classe, uma série de concepções são colocadas em jogo e, talvez, sejam nessas concepções que se passa encontrar a raiz de alguns desencantamentos. A escola sempre foi vista por mim como um lugar de aprender, onde deveria ouvir os professores, prestar atenção no que diziam, estudar, e estudar muito para tirar notas boas. Essa visão foi sendo construída ao longo do tempo, não apenas através do contato e da vivência na escola, como também por meio do meu ambiente familiar, onde a educação sempre foi muito valorizada. Desde criança ouvi muitas e muitas vezes que o mais importante era estudar, conhecer, para ser independente e livre.

A escola estava lá, disponível (imponente), os professores seguros e convictos de sua missão nobre de ensinar e eu deveria assimilar tudo que ali fosse ensinado ou transmitido para me tornar “alguém na minha vida”. Todas as condições estavam postas, qualquer nota baixa, qualquer tropeço, qualquer fracasso, eu seria o único responsável. No momento que era aluno lutei sempre para dar o melhor de mim com aquela convicção que um dia iria superar as dificuldades da vida, porque nossa família tinha o suficiente para poder estudar.

Passei por muitas escolas públicas e privadas, acabei tomando o gosto de dar aula. Exemplo das escolas por onde passei: Escola de Professores do Futuro Chimoio (EPF), como formador do Ensino Básico, e Coordenador para capacitação dos Formadores nos Institutos de formação de Professores Chibata-Vanduzi (IFP), e também Coordenador das capacitações sobre métodos ativos e Participativos dos alunos nas classes iniciais e por fim Coordenador nas duas áreas no Departamento de Ciências de Educação, para as Práticas Pedagógicas e Oficinas Pedagógicas, no Instituto de Formação de Professores em Vanduzi. Atualmente, Professor Universitário e Coordenador para área de Investigação Científica nos Cursos: Gestão de Recurso Humano, Administração Pública e Gestão Ambiental, no Instituto Superior Mutasa-Chimoio/Moçambique.

Nos dias atuais, como estudante da pós-graduação *stricto sensu* (Curso de Mestrado em Educação – PPGEd/UFPI), diante da mudança na sociedade contemporânea na qual a disponibilidade de informações e a sua velocidade, coloca-nos a prerrogativa de transformá-la em conhecimento, tornando-se em uma mais valia, nos faz refletir sobre o desenvolvimento profissional dos professores formadores para responder aos desafios da aprendizagem inclusiva na formação inicial de professores, a fim de profissionalizar e desenvolver o docente no contexto do século XXI. As questões a serem perseguidas na área da formação inicial de professores são variadas e há muitas perguntas relevantes que ainda não foram formuladas, tantas problemáticas que precisamos investigar, portanto, sobra-nos espaço para eleger um tipo de intervenção e um objeto de estudo.

Ao longo do processo histórico diversos paradigmas educacionais têm sido constituídos, para conceber e compreender a realidade educacional. No contexto atual, embora coexistam concepções diversas, há a exigência de bases teóricas-metodológicas que promovam a melhoria da qualidade do ensino e o atendimento aos desafios das aprendizagens inclusivas na formação inicial de professores no Ensino Superior, no que toca a profissionalização e ao desenvolvimento profissional docente, a fim de que possa desempenhar as suas funções com qualidade técnica, humana, política e social, atuando no ambiente escolar com autonomia e numa perspectiva crítica e reflexiva, mas, para que a

formação inicial de professores aconteça nesta perspectiva, nosso olhar deve se ater aos professores formadores destes profissionais.

Por essa razão, nosso objeto de estudo é o desenvolvimento profissional dos professores formadores, compreendendo-o como um processo contínuo, dinâmico, que ocorre por meio de sucessivas etapas durante toda a vida profissional, de modo planejado, conforme as necessidades formativas e baseado na reflexão crítica da prática. Envolve além da formação inicial e continuada, diferentes elementos como salário, a demanda do mercado de trabalho, condições de trabalho, nível de autonomia, legislação trabalhista, entre outros (IMBERNÓN, 2011).

Associamos ao desenvolvimento profissional dos professores formadores a aprendizagem inclusiva, pois, ao tempo em que esse processo permanente promove o desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa dos professores formadores, com base em fundamentos teórico-metodológicos e nas experiências, possibilitando maior autonomia profissional, conseqüentemente, contribui com a qualidade dos processos formativos, conforme Villegas-Reimers (2003). No caso do presente estudo, compreendemos que o desenvolvimento profissional dos professores formadores contribui com a aprendizagem na formação inicial de professores para a educação básica quando a prática docente assume de forma intencional, como centralidade do processo de formação, a promoção da aprendizagem, de forma que denominamos de aprendizagem inclusiva.

Adotamos a ideia de aprendizagem de Masetto (2010, p. 27) “[...] como um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, abarcando minimamente quatro grandes áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades humanas e profissionais e a de atitudes ou valores”.

Assim, há uma relação entre desenvolvimento profissional e aprendizagem inclusiva, no presente estudo, no sentido de que o desenvolvimento profissional dos professores formadores deve possibilitar uma disposição subjetiva para que a aprendizagem ocorra no processo de formação inicial de professores, possibilitando a aprendizagem dos estudantes de forma a profissionalizar e desenvolver o professor em formação inicial para atuação na educação básica.

Para que haja aprendizagem inclusiva na formação inicial, o desenvolvimento profissional dos professores formadores deve refletir na sua prática docente, de forma que o processo formativo compreenda algumas características que favoreça profissionalizar e desenvolver os profissionais que atuarão na educação básica, tais como: possibilite a formação humana na sua integralidade (VYGOTSKY, 1991), a aprendizagem significativa de

conteúdos (AUSUBEL, 2001); a reflexão crítica (NÓVOA (1995) e LIBERALI (2012); o desenvolvimento da criatividade (ALENCAR, 2007) e de atitudes de responsabilidade/compromisso (MASETTO, 2015); a promoção da avaliação como alavanca para o desenvolvimento profissional, aliada as funções de diagnóstico, de regulação e de certificação das aprendizagens (JORRO, 2012); práticas humanizadas, com respeito às características dos aprendizes (BOURDIEU, 2003); a articulação teoria e prática, destacando-se os processos de metacognição, descontinuidade, individualização e socialização (PACHECO, 1995); o desenvolvimento da afetividade (PISKE, 2011), inovação, tecnologias e as metodologias ativas (MASETTO, 2018, ANDERSON; DRON (2011), COSTA (2000), entre outros), promovendo a autonomia profissional (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER (2003).

Um conceito alargado de aprendizagem inclusiva pode ser concebido como princípio e uma orientação geral para fortalecer a educação, com vista a profissionalizar e desenvolver os professores na formação inicial, que compreende a aprendizagem ao longo da vida para todos e acesso igual de todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagem (UNESCO, 2008).

Para compor essa ideia de aprendizagem inclusiva, como já ressaltamos, apoiamo-nos nas ideias de alguns teóricos, entre eles Vygotsky (1991) e Ausubel (2001), que aqui chamamos para tornar mais clara essa ideia. Para Vygotsky (1991), a aprendizagem é retomada em sua amplitude contemplando a formação do homem e do cidadão em sua totalidade: inteligência, afetividade, habilidades humanas e profissionais, valores culturais, éticos, sociais, políticos, econômicos e transcendentais.

No pensamento de Ausubel (2001), nos apropriamos da ideia de aprendizagem significativa, pois é um mecanismo para aquisição de conhecimentos para qualquer área, mas só se torna efetiva quando os conteúdos são aplicáveis, quando tem o sentido para o sujeito, quando o que lhe é apresentado pode fazer parte de suas vivências. Portanto, a instituição educacional precisa considerar as práticas da sociedade, sejam elas de natureza econômica, política, cultural, ética ou moral e suas relações através da sua ação no mundo.

A aprendizagem inclusiva no processo educativo, tem um longo caminho a percorrer no mundo e, em particular, nos processos de formação inicial de professores. No entanto, ao falar da aprendizagem inclusiva implica em se pensar uma instituição formadora onde os professores em formação tenham oportunidades educacionais adequadas para o desenvolvimento das suas habilidades e das competências para exercer uma profissão, em pensar uma instituição da qual todos fazem parte, em que todos são membros da comunidade,

independentemente do talento, da origem socioeconômica ou cultural, possam ser instrumentalizados profissionalmente.

Uma aprendizagem inclusiva só existe na medida em que aceitamos que é preciso tirar proveito no uso dos fundamentos teóricos produzidos e das metodologias adequadas frente aos desafios encontrados no processo de implementação da política de formação de professores no Brasil e também em Moçambique, minha terra natal. Neste contexto, compreendemos que o preparo dos professores formadores ganha destaque muito forte na garantia do direito de aprender que passa, necessariamente, pela formação inicial dos profissionais da educação básica.

Loureiro (2002, p. 12) chama atenção de que os direitos humanos não podem estar apenas na lei, “devem ser tecidos na alma e esculpidos no coração”. É uma das preocupações que temos diz respeito aos desafios para a formação inicial na perspectiva da aprendizagem inclusiva, que vai impactar nas práticas docentes na educação básica quando, estes profissionais para os quais foram possibilitadas aprendizagens na formação docente, tecerem na alma e esculpirem no coração o direito que todos têm em aprender, a partir da sua própria experiência de aprendizagem.

Na Declaração de Salamanca (1994, p. 11) podemos observar ainda, a ideia de aprendizagem inclusiva ao ser salientado “que todos os educandos aprendem juntos, sempre que possível, independentemente das suas dificuldades e das diferenças que apresentam”. Assim, entendemos que há um processo de inclusão dos alunos através da superação de suas dificuldades de aprendizagem, podendo este ascender ao novo patamar, seja, a um outro nível de conhecimento, por meio da formação inicial e continuada de professores ao serem discutidos, nestes espaços, os princípios de uma educação voltada para a promoção da aprendizagem. Nesse sentido, os professores devem perceber a heterogeneidade dos seus alunos e valorizar a aprendizagem, flexibilizando a ação pedagógica.

A relevância do conhecimento, do saber, que tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente que se baseia no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagem inclusiva, relevantes para os estudantes; a questão da profissionalidade na docência deve constituir um campo de pesquisa em que muitos cientistas da área de educação têm-se debruçado sobre a questão do saber docente.

A realidade que a sociedade vive nos últimos anos é sem dúvida impulsionada pela globalização e às instituições do Ensino Superior públicas, mais do que nunca, enfrentam grandes desafios que de antemão exigem delas uma reflexão crítica muito profunda no sentido de adotar uma concepção ensino/aprendizagem mais adequada com a função social e a

especificidade da atividade docente. Dessa forma, pensar o desenvolvimento profissional dos professores formadores para repensar a formação inicial de professores com vistas a profissionalizar e desenvolver estes profissionais, em consonância com as necessidades educativas dos cidadãos no século atual, configura hoje importante questão na investigação em educação.

Segundo Imbernón (1999) e Canário (2002), essas circunstâncias conferem às instituições na qual a formação inicial se desenvolve um cunho forte na criação da identidade profissional do professor. Parece hoje admitir-se, consensualmente, que o mundo educativo atravessa uma profunda crise dos saberes dos profissionais da educação frente às necessidades do contexto atual, de tal forma que põe em questão os mecanismos de gestão e de superação da própria crise. Dessa forma, no presente estudo, procura-se evidenciar a importância do desenvolvimento profissional dos professores formadores no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES), para demonstrar que os desafios são decisivos, pois não está sob sua responsabilidade apenas a formação inicial dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho das novas funções requeridas no contexto da educação básica (administração e gestão escolar, orientação escolar e o seu desenvolvimento profissional docente, entre outras áreas pedagógicas).

O problema identificado se caracteriza pelo fato de se verificar resultados de aprendizagem muito preocupante na formação humana, em geral atestada pelos índices dos resultados da avaliação interna e externa dos estudantes e das instituições, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Essa realidade, direta ou indiretamente, vem gerando discussões entre os professores formadores de professores, logo na formação inicial no Ensino Superior, assim como na formação continuada de professores.

Diante dessa realidade, o desenvolvimento profissional dos professores formadores pode ajudar a transformar a prática docente com a aquisição de conhecimentos e de técnicas de ensino, favorecendo as aprendizagens inclusivas, como construtores de um saber produzido no interior da profissão, práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas que contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônomo na produção dos seus saberes e seus valores.

Dado que a retórica atual sobre a profissionalização e a autonomia dos professores é muitas vezes desmentida pela realidade, pois os professores têm a vida cotidiana, cada vez mais, controlada e sujeita a lógicas administrativas e a regulações burocráticas, desviando o foco das aprendizagens. Por isso, a realidade em alusão questiona e desafia a afirmação profissional, um processo histórico não linear, iniciado na segunda metade do século XVIII,

marcado por lutas e conflitos, hesitações e recuos. Para Nóvoa (1995), a atividade docente tem balançado entre a funcionalização e a profissionalização, tende-se, porém, a atribuir-lhe o estatuto de semiprofissionalidade.

Na esteira dessa complexidade apresentada, esse estudo procura compreender como ocorre o desenvolvimento profissional dos professores formadores que atuam na formação inicial de professores na docência em Teresina - PI, sobretudo quanto aos desafios da promoção de aprendizagens inclusivas em sua ação. Assim, refletir sobre estas questões, conseqüentemente, contribui para a construção de uma escola básica de qualidade para todos, partindo da formação inicial de professores, através das perspectivas socioculturais, nas quais temos de considerar, dentre outros desafios, a visão humana do processo educativo e a visão ideológica da realidade construída social e culturalmente, por aqueles que são responsáveis pela educação (ALVES, 2006).

As aprendizagens inclusivas na formação inicial de professores podem ser justificadas pela necessidade da formação de professores que atendam às necessidades formativas dos cidadãos do século XXI, rompendo o ensino positivista que até hoje prevalece no ensino superior (BEHRENS, 2010). Ao tratar os alunos com comportamento e até atitudes que se distanciam de um padrão esperado, de maneira geral, contribui para aprofundar as diferenças entre os aprendizes, excluindo-os do processo educativo, como se devessem ser moldados, apresentando os mesmos comportamentos, motivações e condições cognitivas. Logo é preciso prestarmos atenção aos que podem ser excluídos. Busca-se aqui, a necessidade e o uso das estratégias que incluam os supostos estudantes em risco de tornarem marginalizados ou excluídos. A perspectiva da inclusão pressupõe uma escola democrática, que respeita o tempo do estudante, que coloca a aprendizagem no centro e que estimula o trabalho colaborativo e participativo.

Para compor o referencial teórico que nos ajudou na compreensão do objeto da pesquisa, utilizamos os estudos dos seguintes autores: Rúdio (2008), Bourdieu (2003), Ausubel (1968, 1980), Piske (2011), Rogers (1969), Ginsburg (1991), Nias (1991), Dominicé (1986), Spatig (1991), Dillon (1981), Peterson (1981), Sparks (1990), Loucks-Horsley (1990), Rudduck (1991), Carter (1990), But (1992), Raymond (1992), Acker (1992), Alvarez (1987), Buttery (1988), Berlin, (1974), Gil (1980), Bell (1991), Joyce e Showers (1982), Schön (1987), Gimeno (1992), Louis (1998), Biaggio (2007), Ramalho (2003), Nuñez (2003), Gauthier (2003), Brasil (2001), García (1999), Formosinho (2009), dentre outros que fazem parte desta pesquisa por se entender que contribuem para esclarecer o problema a ser pesquisado. A fundamentação metodológica está baseada em Connelly (1995), Clandinin

(1995), Minayo (2007), Moraes (2000), Gamboa (1995), Bertaux (2010), Ferrarotti (2010), Nóvoa (1995) entre outros autores que farão o manuseamento do estudo.

Justificamos, portanto, que o interesse pela temática do desenvolvimento profissional dos professores formadores abrangendo a perspectiva da aprendizagem inclusiva na formação inicial de professores, deveu-se ao pressuposto de que as instituições formadoras devem responder às necessidades do contexto social e, para assegurar a função social da educação básica, se faz necessário repensar a formação inicial de professores (GARCÍA, 2009). Essa problemática passa, necessariamente, pelo desenvolvimento profissional dos professores formadores, em consonância com as necessidades educativas para a formação dos cidadãos do século XXI, configurando, hoje, importantes questões na investigação em educação.

Esta realidade problemática, aponta responsabilidades tanto das instituições de ensino superior na formação inicial e continuada de professores quanto das que ofertam educação básica. Neste contexto, é cada vez mais perceptível o papel fundamental dos professores no processo de inclusão pela via da aprendizagem, como uma proposta educativa ampla e que atenda as heterogeneidades. Um dos desafios atuais que vem sendo bastante investigado nas últimas décadas é a formação inicial de professores que requer ajustes necessários para a promoção de práticas inclusivas escolares, conforme Morgado (2003) e Denari (2006).

Mas, na formação inicial, para formar professores que promovam a inclusão nos espaços futuros de atuação docente na educação básica, os professores formadores precisam se apropriarem de práticas que promovam a aprendizagem inclusiva, pois, a relação de inclusão também gera inclusões, ou seja, na medida em que os professores formadores desenvolvem uma prática docente com base no pressuposto da aprendizagem inclusiva, formam profissionais predispostos e capacitados para a inclusão.

Dessa forma, podemos assegurar que o fio condutor dessas mudanças passa também pelo desenvolvimento profissional dos professores formadores, de modo que, no processo de desenvolvimento, os profissionais possam repensar as suas práticas diante dos novos desafios presentes no contexto do século XXI, que exige do movimento em prol do reconhecimento da heterogeneidade humana e dos novos padrões de interações entre as culturas existentes nos contextos escolares.

Observa-se a ausência de discussões mais aprofundadas sobre a aprendizagem inclusiva, na perspectiva que adotamos no presente estudo, pois a aprendizagem inclusiva na formação inicial dos professores na docência, representa um grande desafio para professores formadores. Deste modo, compreendemos que o desenvolvimento da pesquisa contribuiu para a valorização da atuação do profissional docente do ensino superior frente à formação de

professores para a educação básica, bem como a compreensão do percurso profissional e ressignificação de sua prática educativa, de tal maneira que partimos da seguinte questão-problema: *Como acontece o desenvolvimento profissional de professores formadores tendo como desafio a aprendizagem inclusiva para profissionalizar e desenvolver o docente no processo de formação inicial no contexto do século XXI?*

A perspectiva da aprendizagem inclusiva pressupõe uma escola democrática, que respeita o tempo do estudante, que coloca a aprendizagem no centro e que estimula o trabalho colaborativo e participativo. Neste sentido, a importância do estudo se justificou pela pretensão da explicitação e da fundamentação da ideia de aprendizagem inclusiva, que encerra a motivação para participar e ser sucedido. Ao tratar os alunos com comportamento e atitudes que se distancia de um padrão esperado, de maneira geral, os professores podem contribuir para a sua exclusão, quando não buscam elementos teóricos e práticos para sua promoção. Logo, é preciso prestarmos atenção aos que podem tornarem-se excluídos, ou seja, em risco de se tornarem marginalizados ou excluídos do processo educativo pela não-aprendizagem.

Nesse sentido, a pesquisa buscou promover reflexões acerca do comportamento dos professores frente a promoção das aprendizagens, com vista a melhoria da qualidade da formação pessoal e social dos cidadãos. É por este conjunto de fatores que nos sentimos inicialmente motivados em realizar esta pesquisa, com a esperança de que ao final contribuirmos para a clarificação e a construção de interrogações que rodeiam os professores formadores.

No intuito de contribuir com as instituições de ensino superior e as políticas de formação inicial de professores, definimos como objetivo geral desta pesquisa: *investigar o desenvolvimento profissional de professores formadores e a aprendizagem inclusiva como desafio para profissionalizar e desenvolver o docente no processo de formação inicial no contexto do Século XXI*. Para o alcance do objetivo proposto, estabelecemos como objetivos específicos: *descrever o perfil profissional de professores formadores que atuam no Curso de Pedagogia; caracterizar como o desenvolvimento profissional contribui para a ressignificação da prática docente de professores formadores que atuam na formação inicial de professores para a educação básica; e, descrever os desafios dos professores formadores para profissionalizar e desenvolver os professores no processo de formação inicial na perspectiva da aprendizagem inclusiva.*

No desenrolar do nosso trabalho de pesquisa pudemos conviver com os professores profissionais com uma larga experiência de conhecimento nesta área de formação inicial de

professores, oportunizando evidenciarmos que a relevância do estudo consiste, em voz corrente e confirmada pela investigação, no fato de que os professores são atores indispensáveis para assegurar o direito à educação dos cidadãos e o seu contributo fundamental para a melhoria das políticas educativas na sociedade por ser a profissão docente uma profissão do conhecimento.

Para melhor situar esta pesquisa entre as demais produções a nível de Mestrado e Doutorado e buscando encontrar temáticas que se aproximassem do nosso objeto de estudo, realizamos uma busca no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí-UFPI, no período compreendido entre 2015 a 2019. Utilizamos como descritores os termos “desenvolvimento profissional”, “professor(es) formador(es)” e “a aprendizagem/ns”.

Na base de dados da CAPES foram encontrados 10 (dez) registros, sendo 05 (cinco) teses de Doutorado, 05 (cinco) dissertações de Mestrado (acadêmico e profissional), que continham um dos descritores. Quando associamos os descritores, dos trabalhos identificados apenas 01 (um) trabalho, sendo 01 (um) estudo de doutoramento (Tese), traz em seu título ao menos dois dos descritores associados: “Desenvolvimento Profissional” e “Professor(es) Formador(es)”. A tese intitulada “A formação de *professores formadores* do Cefapro-MT: *desenvolvimento e identidade profissional*” (OLIVEIRA, 2015). O trabalho, embora apresentassem dois dos descritores que nortearam a busca, tratava de um outro aspecto relativo à temática associando-a a formação continuada de professores da educação básica.

Continuando a busca no banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Piauí, período de 2015 a 2019, usando os mesmos descritores: “desenvolvimento profissional”, “professor(es) formador(es)” e “aprendizagem/aprendizagens”, encontramos 06 (seis) estudos que apresentavam aos menos 01 (um) dos descritores. Destes, 03 (três) dissertações de Mestrado e 03 (três) teses de Doutorado. Quando associamos os descritores na busca realizada, embora um dos estudos de Doutorado apresentem dois dos descritores: “A profissionalização dos *professores formadores*, no âmbito da formação continuada no *desenvolvimento profissional*” (DE DEUS, 2017), trata da formação continuada dos professores formadores. Portanto, não há registros de trabalhos com semelhança à nossa proposta, sendo, o presente estudo um campo útil para novos conhecimentos e aprofundamentos.

Com a relação à organização do texto, a presente dissertação de Mestrado encontra-se estruturada em seis seções. A primeira seção, intitulada Introdução: Iniciando a nossa abordagem, onde tecemos reflexões gerais sobre o objeto de estudo, contextualizando a

problemática, a justificativa, anunciando o objetivo geral do estudo, os específicos e as questões norteadoras, bem como informa o que provocou o interesse pela temática e sua relevância social, além da forma de organização do relatório de pesquisa.

A segunda seção, denominada: O desenvolvimento profissional docente: elementos integradores entre a formação e as práticas docentes, em que destacamos os elementos do desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior que são integrados à prática docente no processo de formação inicial de professores, colaborando na construção de saberes e de aprendizagens significativas para a docência no século XXI. Abrangemos os modelos, os processos e os elementos de desenvolvimento profissional dos professores; a distinção entre os termos: profissionalidade, profissionalização e profissionalismo; o processo de construção do conhecimento profissional docente no Ensino Superior importante para uma aprendizagem inclusiva; e as perspectivas da formação docente no Ensino Superior.

A terceira seção denominada: Aprendizagens Inclusivas no Ensino Superior, abordamos a perspectiva da aprendizagem inclusiva e a construção e reconstrução de saberes docentes como necessária para a aprendizagem inclusiva no contexto do ensino superior, permeado na atualidade por inovações, novas tecnologias e o uso das metodologias ativas como recursos nas escolas em pleno século XXI.

A quarta seção, dispositivos metodológicos da pesquisa, descreve detalhadamente a trajetória metodológica da investigação, explicitando sua abordagem, apresentado a natureza da pesquisa qualitativa narrativa e suas especificidades; o método (auto) biográfico como alavanca da pesquisa; a caracterização do *locus* dos interlocutores da pesquisa. Apresenta os dispositivos usados na produção dos dados; questionário, entrevista narrativa e o memorial de formação, relatando como foram utilizados na pesquisa. Dando a finalidade nessa seção, descrevemos as etapas constituintes das análises de conteúdo, procedimentos utilizados na análise dos dados empíricos da pesquisa.

A quinta seção denominada “Aprendizagens inclusivas no Curso de Pedagogia”, apresenta a análise de conteúdo das narrativas dos interlocutores da pesquisa, com base nos relatos da entrevista narrativas e do memorial de formação. Os dados foram organizados em categorias e subcategorias de análise, utilizando a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016).

Por último, a sexta seção, que traz as considerações finais, apresentamos os resultados da pesquisa, estabelecendo ligação entre os objetivos e as constatações do estudo, evidenciando as contribuições do processo de desenvolvimento profissional professores formadores para a aprendizagem inclusiva como desafio para profissionalizar e desenvolver o

docente. Destacamos quais as contribuições do desenvolvimento profissional dos interlocutores da pesquisa, professores formadores do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, para a aprendizagem inclusiva na formação inicial de professores, que tem possibilitado a construção de novos saberes no processo de formação profissional.

SEÇÃO II

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ELEMENTOS INTEGRADORES



2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ELEMENTOS INTEGRADORES ENTRE A FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES DOS PROFESSORES FORMADORES

Essa sessão privilegia a abordagem teórica que tem como foco o desenvolvimento profissional docente destacando os elementos integradores entre a formação e práticas docentes de professores formadores que atuam no processo de formação inicial de professores para o século XXI. A formação do docente pressupõe uma base de conhecimentos e saberes profissionais necessários ao exercício da profissão, como temos assinalado em diversas oportunidades. Nesse contexto, a formação se situa como um itinerário organizado pedagogicamente para desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e competências, requisitos necessários para melhorar e inovar a atividade de ensino, ou seja, vai refletir nas práticas desenvolvidas pelo professorado.

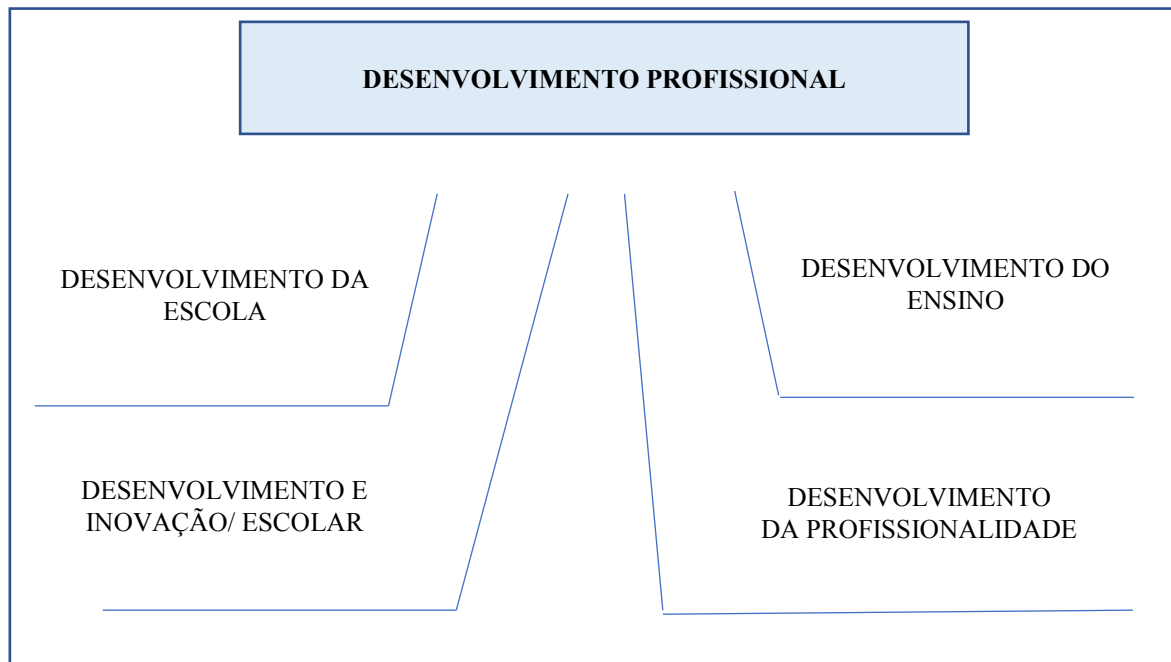
Para Rúdio (2008, p. 26), a fundamentação teórica no trabalho acadêmico é o espaço em que o pesquisador apresenta as principais categorias da temática estudada, com a explanação clara e objetiva do conjunto de informações sobre a problemática, focalizando os autores que a discutem. Assim, esta sessão trata das seguintes temáticas: o desenvolvimento profissional dos professores, elementos integrados entre formação e práticas docentes, abrangendo uma das categorias teóricas do estudo.

2.1 Desenvolvimento profissional docente: os elementos integradores entre a formação e as práticas docentes para a promoção de aprendizagens inclusivas no século XXI

Temos defendido a necessidade de estudar e compreender o desenvolvimento profissional docente dos professores formadores, em relação epistemológica, articulado com quatro áreas: a escola, a inovação, o ensino e a profissionalidade. Assumimos esta posição com base no pressuposto de que é necessária a integração entre as diversas áreas, assim como o reconhecimento das contribuições de tais áreas na formação inicial de professores.

Na figura a seguir, mostramos detalhadamente algumas destas relações sobre o desenvolvimento profissional, de forma a compreender as relações estabelecidas.

Figura 1: Desenvolvimento profissional



Fonte: García (1999).

Parece-nos que atualmente o desenvolvimento profissional de professores nos apresenta como o único elemento capaz de integrar na prática esses campos que há muito tempo se vêm ignorando mutuamente. O esforço para conseguir o desenvolvimento das escolas, com espaços mais democráticos e participativos, onde os professores sejam inovadores, façam adaptações curriculares que favorecem o desenvolvimento do ensino, em que suas classes sejam locais de experimentação, colaboração e aprendizagem, tendo em vista a aprendizagem dos estudantes e a formação de cidadãos críticos passa, necessariamente, pelo desenvolvimento profissional dos professores, produzindo professores capazes e comprometidos com os valores que tal representa.

Dillon e Peterson (1981) consideram o desenvolvimento profissional dos professores como uma encruzilhada de caminhos, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino. Para fundamentar a nossa crença, descrevemos as relações que se estabelecem nos diversos modelos de desenvolvimento profissional dos professores, a seguir.

2.1.1 Modelos de desenvolvimento profissional dos professores na docência

As relações que acabamos de referir entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da escola, do currículo, do ensino e do professor devem, necessariamente,

ser concretizados em propostas que permitam estruturar e dar uma configuração conceitual e pragmática ao desenvolvimento profissional dos professores. E passaremos, assim, a um nível mais concreto e operativo, em que analisaremos os diferentes modelos que se tem vindo a elaborar relativamente ao desenvolvimento profissional dos professores.

Para Nóvoa (1991a, p. 125) o desenvolvimento profissional “constitui o *lugar* central de produção e reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* próprias a profissão docente”. Nisto, é assumida a pretensão de alinhar com a perspectiva que o desenvolvimento profissional como um processo integrado e contínuo na formação do homem.

Assumindo a ideia deste autor, o desenvolvimento profissional leva a entender a escola, (no sentido mais amplo do termo) como unidade básica para mudar e melhorar o ensino, sua personalidade como docente. Segundo García (2009a, p. 47) o desenvolvimento profissional como um “processo, individual ou coletivo, contextualizado no local de trabalho (a escola), que concorre para o desenvolvimento dos professores por via de experiências variadas, tanto formais como informais”.

Reportando-se Villegas-Reimers (2003, p. 17) salienta que o desenvolvimento profissional como um “processo sistematicamente planejado e a longo prazo vem ganhando peso, defendendo que ele é uma peça chave na garantia da qualidade de aprendizagem dos alunos”, sendo apresentado por teóricos vários modelos.

Sparks; Loucks-Horsley (1990, p. 234), diz que o modelo é um “desenho para aprender, que inclui um conjunto de suposições acerca, em primeiro lugar, da origem do conhecimento, e, em segundo lugar, de como os professores adquirem ou desenvolvem tal conhecimento”. Assim, um modelo dá resposta a algumas concepções prévias relativas às relações entre investigação e formação, a uma concepção de professor, assim como a algumas teorias sobre as estratégias mais adequadas para facilitar a sua aprendizagem.

Sparks e Loucks-Horsley (1990) classifica os modelos de desenvolvimento profissional, basicamente a existência de dois tipos de atividade:

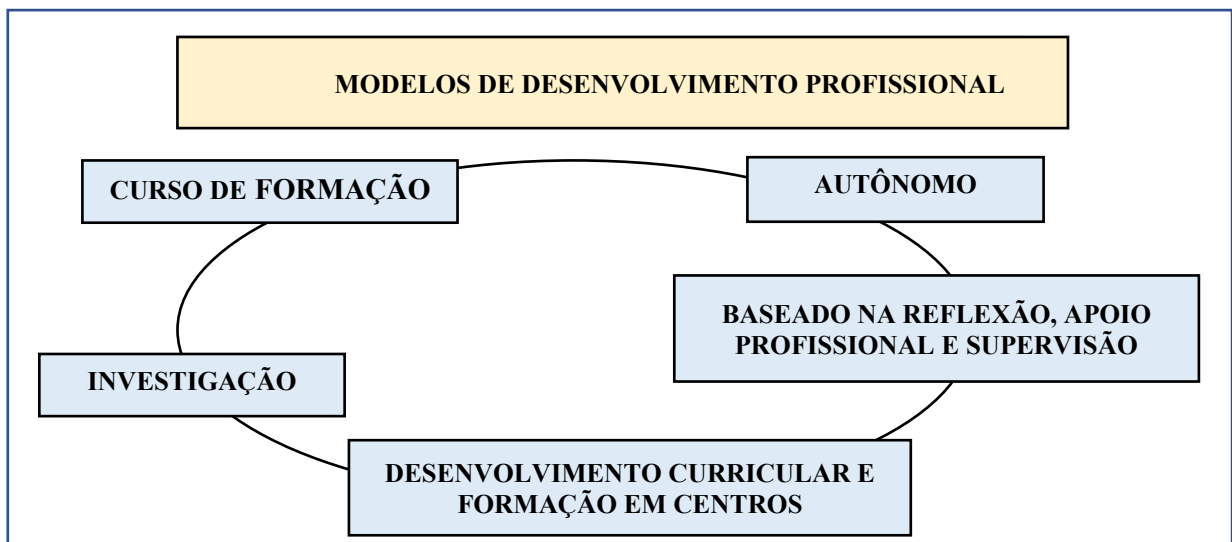
Em primeiro lugar, aquelas cujo objetivo consiste em que os professores adquiram conhecimentos ou competências a partir da sua implicação nas atividades planejadas, e desenvolvidas por especialistas, e, em segundo lugar, as outras cujo objetivo excede o domínio de conhecimentos e competências pelos professores a afirmar a necessidade de uma verdadeira implicação dos docentes no planejamento e desenvolvimento do processo de formação, (1990, p. 235).

A descrição dos teóricos, para classificação dos modelos de desenvolvimento profissional, aponta para dois tipos de atividades: na primeira, as atividades são propostas por

especialistas externos a escola a fim de que os professores possam adquirir conhecimentos e competências quando envolvidos no processo de formação e, na segunda, são propostas pelos próprios professores envolvidos na formação, que surge das necessidades da sua própria prática, promovendo a implicação do docente no processo de formação, tornando-o mais significativo.

Diante da possibilidade de modelos de desenvolvimento profissional, a seguir, apresentamos a figura 2 que ilustra, com base em Garcia (1999), a diversidade de modelos para um melhor detalhamento, vejamos:

Figura 2: Modelos de Desenvolvimento Profissional.



Fonte: GARCÍA (1999).

No desenvolvimento profissional autônomo mais simples, correspondendo a uma concepção de desenvolvimento, segundo a qual os professores devem aprender por si mesmos aqueles conhecimentos ou competências que consideram necessárias para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal. Baseia-se na suposição de que os professores são indivíduos capazes de iniciar e dirigir por si próprios os processos de aprendizagem inclusiva e de formação, o que é coerente com os princípios de aprendizagem do adulto, na medida em que os adultos aprendem as atividades de desenvolvimento profissional, (RUDDUCK, 1991, p.150).

Devemos recordar que os professores são, pois, sujeitos individuais capazes de autoaprendizagem e que por isso podem planejar, dirigir e selecionar atividades de formação. Neste processo vai formando a sua própria imagem e a sua visão como profissional que tão importante é no momento da sua realização como profissional do ensino. Nesta autonomia do desenvolvimento profissional, segundo Rudduck, (1991), tem a ver com a “capacidade de um

professor para manter a curiosidade acerca da dinâmica da sua classe, identificar interesses significativos e aprender a valorizar e a procurar o diálogo com os colegas, especialistas que servem de apoio na análise dos dados que o trabalho diário proporciona ajustar os padrões de ação na classe à luz de um novo entendimento”.

No que diz respeito à autonomia, tem a ver com a responsabilidade do professor na execução da sua tarefa nobre, refletindo cada vez mais naquilo que constituem o seu papel, para o desempenho das suas funções, nessa prática docente. Para Rudduck, o desenvolvimento profissional autônomo, não é:

Um processo equilibrado, mas passa, por si, por diferentes momentos, há épocas de equilíbrio em que se adotam posturas mais estáveis e há época de crise que podem ser determinadas pelas próprias mudanças vitais do indivíduo e também pelos acontecimentos que ocorrem no próprio trajeto profissional e que desestabilizam os papéis e as posições profissionais (1991, p.150).

No desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão clínica, analisa-se as diferentes orientações conceituais na formação de professores. Fazendo alusão ao conceito *reflexão*,

[...] analisando o significado que lhe é dado em função das diferentes abordagens: acadêmica, prática, tecnológica e social-reconstrucionista. Recordarmos que o objetivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitem conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como substratos éticos e de valor a ela subjacentes (GARCÍA, 1991, p. 154).

A reflexão abre espaços para pensar a prática e quando em espaço partilhado com profissionais de apoio e/ou supervisores pode ser de especial importância, não apenas para conhecer e analisar as práticas docentes, mas também para estruturar atividades de formação que respondam às exigências de conhecimento dos professores.

Para Alvarez (1987, p. 23), a supervisão clínica, pode ser aplicada a formação assim como ao aperfeiçoamento dos professores, dado que o seu objetivo é "o aperfeiçoamento instrucional através de um processo de observação colegial e de retroação focalizada".

Portanto, a supervisão clínica é defendida por vários autores, no âmbito do desenvolvimento profissional, como um

[...] conjunto, uma estratégia através do qual os professores podem trabalhar em conjunto, em colaboração com outros colegas, a fim de melhorarem o seu ensino mediante ciclos sistemáticos de planeamento, observação e uma

análise intelectual intensiva sobre o aperfeiçoamento do ensino atual através de modificações racionais (BUTTERY; WELLER, 1988, p. 235).

As sessões de supervisão clínica constituem o momento em que verdadeiramente pode haver uma partilha entre professor e supervisor. De acordo com Berlin (1974, p. 4), que as define como “uma interação planeada entre um supervisor e um professor”, porém, nesta interação pode ocorrer que “[...] a troca de informação se refere especificamente às observações do supervisor relativamente às classes do professor” (p. 4), não promovendo um diálogo com intenções de reflexão coletiva.

Para Gil (1980), a supervisão clínica é um encontro face a face entre o supervisor e o professor e centra-se na conduta do professor da classe, apresentando as seguintes características:

- (1) o aperfeiçoamento do ensino requer que o professor aprenda competências de conduta e competências intelectuais específicas;
- (2) análise centra-se naquilo que e como ensinam os professores, o seu principal objetivo é aperfeiçoar o ensino, e não alterar a personalidade do professor;
- (3) a análise e a reflexão sobre o ensino baseiam-se em evidências observacionais e não em juízos de valor não pessoais;
- (4) é um processo dinâmico em que os professores se implicam analisando outros colegas e sendo observados por eles;
- (5) o processo é fundamentalmente uma interação verbal centrada na análise do ensino (p. 8).

Pelas características apontados por Gil (1980), o modelo de desenvolvimento profissional em que ocorre a supervisão clínica visa atender as necessidades formativas do professor a partir da reflexão com base na análise do ensino. Nesse contexto, as atividades são propostas a partir do que é observado, requerendo que o professor aprenda competências de conduta e competências intelectuais específicas, de acordo com as evidências observacionais, num processo que se constitui dinâmico, pois as necessidades vão sendo modificadas no processo de desenvolvimento profissional.

O outro modelo apontado por Garcia (1999), o desenvolvimento profissional através do desenvolvimento curricular e a formação em centro faz com que ocorram, de forma concomitante, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento do currículo escolar. Este modelo inclui aquelas atividades em que os professores desenvolvem ao adaptam um currículo, desenharem um programa ou se implicam em processos de melhoria das escolas. Pode ocorrer de forma coletiva por redes de ensino ou por região geográfica e/ou administrativa, por isso, a denominação do modelo em que os encontros acontecem de forma centralizada em centros de formação.

Neste modelo, segundo Sparks e Loucks-horsley (1990):

(I) os adultos aprendem de forma mais eficaz quando tem necessidade de conhecer ou resolver um problema. Assim o desenvolvimento de currículo gera a necessidade de os professores aprenderem novos conteúdos, estratégias didáticas, formas de avaliação, o que se repercute na sua formação;

(II) quando os professores trabalham em questões relativas ao seu trabalho, consegue entender melhor o que é preciso melhorar;

(III) os professores adquirem um importante conhecimento ou competências através da sua implicação no aperfeiçoamento da escola ou do desenvolvimento do currículo, de tal forma que aprendem a estarem mais conscientes das perspectivas dos outros, a apreciar mais as diferenças individuais, a adquirir maior competência na liderança de grupo, a resolver problemas (p, 235).

Não podemos esquecer que neste modelo de desenvolvimento profissional, os seus objetivos envolve o maior número possível de membros da comunidade escolar no desenvolvimento de um projeto que pode ser de inovação educacional ou de revisão, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, assim como os níveis de colaboração e de autonomia da escola na resolução dos problemas educacionais.

No contexto do desenvolvimento curricular, há os projetos de inovação curricular centrado na escola e em projetos. Tal como afirma Bell (1991, p. 6), optar por uma abordagem coletiva da escola para do desenvolvimento profissional dos professores apresenta vantagens e inconvenientes. As vantagens residem claramente no fato de que a organização, a sua cultura, é beneficiada pelo trabalho em colaboração dos seus membros. Contudo, deve haver um equilíbrio sutil entre as necessidades formativas individuais e coletivas, para não reduzir o nível de compromisso dos professores.

No modelo de desenvolvimento profissional por meio dos cursos de formação de professores, temos que reconhecer que não existe modelo de formação com maior tradição e reconhecimento do que este. Durante muito tempo, os cursos foram sinônimos de formação de professores. Do ponto de vista de análise, o curso concentra um grupo de profissionais que participam durante certo período de tempo de atividades estruturadas para alcançar determinados objetivos formativos, realizando as atividades propostas, as quais levam a uma nova compreensão e mudança da conduta profissional. Uma das vantagens referida por Bell (1991) é o fato de que a partir da sua participação num curso, um professor pode adquirir maior conhecimento, ou melhorar as suas competências docentes, participando individualmente em atividades de formação selecionadas por ele, o que faculta que cada professor elabora o seu próprio percurso formativo.

No que diz respeito ao modelo de desenvolvimento profissional por meio da investigação, a imagem do professor como investigador está associada a investigação-ação, ou

seja, o professor é concebido como uma pessoa capaz de refletir sobre a sua própria atividade docente, que pode identificar e diagnosticar problemas da sua própria prática, capaz de levar a cabo o que denomina reflexão na/sobre a ação. Tal como afirma Schön (1987):

[...] ao refletir sobre a sua própria prática, ao identificar e diagnosticar problemas que nela ocorrem, ao se colocar intencionalmente a possibilidade de intervir em tal situação utilizando metodologias apropriadas, o professor converte-se em investigador da sua própria prática, desenvolvem o seu profissionalismo e competências epistemológicas. (p. 99).

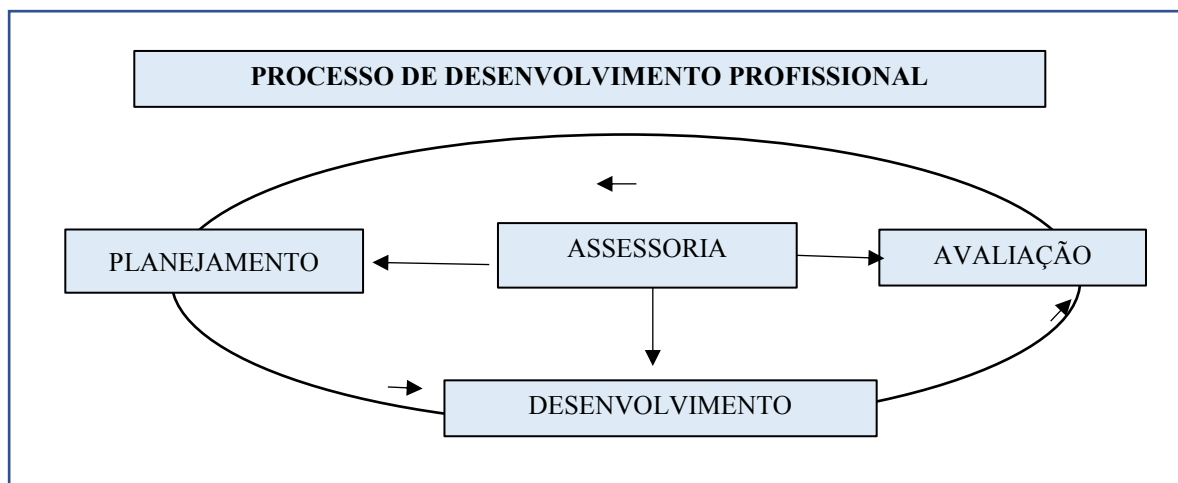
Esse modelo de investigação, oportuniza ao professor identificar os problemas que possam ocorrer e intervir a fim da sua superação. Para isso, a partir do diagnóstico da realidade, o professor se desenvolve profissionalmente quanto vai em busca dos fundamentos teóricos-metodológicos que possam subsidiar a sua intervenção. Dessa forma, desenvolve o seu profissionalismo quando assume a responsabilidade pela transformação da realidade.

Além dos modelos, identificamos na literatura os processos de desenvolvimento profissional, como planejamento, desenvolvimento, avaliação e assessoria, que discutimos a seguir.

2.1.2 Processos de desenvolvimento profissional: planejamento, assessoria e avaliação

Nos processos de desenvolvimento profissional, descrevemos os elementos presentes, ilustrando, na figura a seguir, a relação entre o planejamento, a avaliação e a assessoria.

Figura 3: Processo de desenvolvimento profissional docente



Fonte: GARCÍA (1999)

Do ponto de vista da análise da figura, o desenvolvimento profissional é entendido como um processo de aprendizagem mediante o qual alguém (professores, diretores) deve

aprender algo (conhecimentos, competências, disposições, atitudes), num contexto concreto (escola, universidade, centro de formação) que implica em um projeto para o desenvolvimento profissional proposto com base em processos de avaliação. Neste caso, há o planejamento e a execução de processos formativos com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores, a partir dos resultados da avaliação.

Para discutirmos acerca da estrutura e organização do desenvolvimento profissional referem-se ao processo sistemático, habitual, adequado de planejamento, desenvolvimento, implementação e avaliação de atividades de desenvolvimento profissional para o aperfeiçoamento do currículo, do ensino e da aprendizagem nas escolas. Schön (1987) destaca a estrutura e organização do desenvolvimento profissional dos professores, como um processo em que se define a:

[...] quem, o quê, onde, quando, por que e como dos procedimentos e tópicos de desenvolvimento profissional; às estruturas de liderança de quem decide os tópicos, conteúdos e estruturas; a quantidade de tempo investido em atividades úteis; ao calendário, a frequência e localização das reuniões; e as atividades de acompanhamento que constituem oportunidades para concretizar e avaliar novas ideias (p. 23-24).

São definições importantes que influenciam a estrutura e a organização dos processos de desenvolvimento profissional. Além dessas definições, na perspectiva do Schön (1987), 8 (oito) fatores influenciam os processos de desenvolvimento profissional dos professores: (I) política educativa; (II) instituições públicas de formação; (III) cultura organizacional dos centros; (IV) as forças sociais; (V) os professores como indivíduos; (VI) os professores como coletivos; (VII) modelo curricular; (VIII) materiais curriculares.

Na literatura, além dessas definições e dos fatores apontados por Schön (1987), são escassas as referências relativas ao processo de desenvolvimento profissional dos professores, apenas enunciaremos algumas ideias que podem ser úteis. Pelo que foi dito anteriormente, o planejamento para o desenvolvimento profissional é um processo muito complexo que deve partir dos resultados da avaliação.

As avaliações tanto subsidiam as propostas de desenvolvimento profissional, como estas propostas devem ser avaliadas. Assim, em primeiro lugar têm que saber, quais são as funções da avaliação no processo de desenvolvimento profissional? Esta questão é importante para que se avalie todo o processo, na medida em que existem algumas necessidades apontadas pelos processos avaliativos que justificam a proposição de atividades formativas como também deve haver avaliação das atividades de formação de professores. Na ótica de

Joyce e Showers (1988), as avaliações no processo de desenvolvimento profissional dos professores, primeiro,

[...] responde a responsabilidade profissional de conhecer a qualidade dos programas formativos. Em segundo lugar, avaliação da formação de professores, entendida na sua perspectiva formativa, responder a necessidade de melhorar os programas e atividades de formação de professores durante o seu próprio processo de realização. Em terceiro lugar, a avaliação das atividades de formação de professores, procura implicar, responsabilizar os professores no próprio processo de formação. (p. 121).

Além de conhecer a qualidade dos programas, de melhoria desses programas e de responsabilização dos professores quanto ao seu processo de formação, Joyce e Showers (1988) apontam uma outra implicação da avaliação no processo de desenvolvimento profissional, de acordo com a modalidade formativa ou somativa. Segundo os teóricos, a avaliação na perspectiva formativa, se efetua ao longo do processo para proporcionar a equipe de assessoria/coordenação informação úteis à sua regulação, de forma que possa alcançar os objetivos propostos. Conforme fundamenta os autores, “Tal informação é obtida através de diferentes fontes e por diferentes meios, mas a característica comum é o fato de a avaliação servir os sujeitos diretamente implicados no processo de formação, e a sua finalidade é claramente formativa”. (JOYCE; SHOWERS, 1988. p. 122).

A modalidade somativa ocorre apenas ao final e certifica o valor/mérito da proposta de desenvolvimento profissional. Assim, segundo Joyce e Showers (1988),

A avaliação somativa é aquela que se efetua no final do programa e que proporciona aos organizadores e patrocinadores da atividade a informação relativa a juízos sobre o valor mérito do programa. Esta tem sido a forma habitual de avaliação da formação de professores: (JOYCE; SHOWERS, 1988. p. 122).

A modalidade somativa, ou seja, avaliação apenas ao final, tem sido, segundo os teóricos, a forma habitual utilizada nos processos de desenvolvimento profissional, que não viabiliza que os ajustes necessários sejam realizados ao longo do processo. Diante das duas modalidades de avaliação, podemos inferir que a introdução da modalidade formativa nos processos de desenvolvimento profissional não anula a existência da outra modalidade, pois, a avaliação na modalidade formativa oportuniza corrigir os rumos ao longo dos processos de desenvolvimento profissional e, ao final, a qualidade do processo pode ser certificado pela modalidade somativa.

Quanto à assessoria nos processos de desenvolvimento profissional dos professores, não acontecem no vazio, requerem uma estrutura que facilite recursos materiais e humanos,

que coordene os diferentes momentos do processo de desenvolvimento profissional. Assim, os processos de inovação educativa, investigação, desenvolvimento curricular centrado na escola e de formação em centro requerem a existência de serviços de apoio externo que colaborem com os professores na iniciação, desenvolvimento e avaliação do projeto.

Louis (1998, p. 13), define o apoio externo como: “(1) o processo de ajudar uma escola através de atividade de aperfeiçoamento; (2) a assessoria é feita por indivíduos cujo principal emprego é fora da escola”. A figura do assessor e dos serviços de apoio à escola surgem como consequência dos trabalhos desenvolvidos nas décadas passadas para facilitar a implementação de inovações a nível escolar.

Os estudos resumidos mostram a necessidade de que as escolas disponham de assessoria para poderem caminhar pelas diferentes fases de um processo de mudança, e é compreendido por Louis (1998, p. 14) como a “figura de agente de mudança, facilitador de mudança, assessor, orientador, entendido como uma pessoa que não pertence ao quadro da escola e cuja tarefa consiste em promover, desenhar, diagnosticar, planejar, ajudar e avaliar a mudança”.

O processo de assessoria e apoio externo, tal como vimos antes em relação ao desenvolvimento profissional dos professores, é diretamente influenciado pela política educativa, pelas características do sistema educativo, pela autonomia das escolas, pelo grau de profissionalismo dos professores. No subtópico a seguir, voltaremos os olhares para o desenvolvimento profissional do professor que atua no ensino superior.

2.1.3 Desenvolvimento profissional do professor na docência

Em razão da democratização do acesso à educação formal em todos os níveis a partir da segunda metade do século XX, para García (1999), houve crises, tensões e rupturas inerentes à universalização do ensino, desafiando a capacidade da formação de professores, em quantidade e qualidade, bem como a compatibilidade do conceito de formação com as mudanças socioeconômicas e políticas. Diante dessa realidade:

o conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a melhorar- se durante a última década, sendo essa mudança motivada pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar e aponta como algumas das causas dessa mudança a busca da identidade profissional e a emergência do conceito de aprendizagem ao longo da vida (GARCÍA, 1999, p.7).

A atividade que inclui muito mais do que um só professor agindo como indivíduo, o desenvolvimento profissional atual é um assunto do coletivo dos professores, frequentemente parte do plano de carreira dos profissionais, de responsabilidade das instituições para com seus profissionais, trabalhando por especialistas, supervisores, administradores, orientadores e muitas pessoas que estão ligadas à educação, além de constituírem políticas públicas.

O desenvolvimento profissional do docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, direta ou indiretamente, beneficia os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da educação. Day (1999, p. 4) compreende o desenvolvimento profissional como um processo mediante o qual os professores reveem, renovam e/ou desenvolvem o seu compromisso como agente de mudanças, ou seja, agentes de transformação, adquirindo e desenvolvendo conhecimentos, competências e inteligências emocionais, essenciais ao pensamento profissional, e a sua prática docente.

O projeto ao longo da carreira, desde a formação inicial, ocorre de forma contínua, interativa, acumulativa, que combina uma variedade de formatos. E, na nossa análise, o desenvolvimento profissional dos docentes vai para além de uma etapa meramente informativa, pois implica a adaptação as mudanças com o fim de modificar as atividades do ensino e aprendizagem, das metodologias utilizadas, das atitudes dos professores e a melhoria dos resultados na formação profissional dos estudantes. O desenvolvimento profissional envolve as necessidades individuais, profissionais e organizativas e, segundo Day (1999, p. 5), abrange “qualquer atividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou atuação em papéis atuais ou futuras”.

A ideia de desenvolvimento profissional de Day (1999), abrange, primeiro, o fato de ser um processo contínuo ao longo da vida e da carreira. Mas,

A seguir, menos fortes mais igualmente importantes sobressaem à ideia de o desenvolvimento profissional dos professores serem uma atividade inserida numa organização (escola) e pensada na relação com os outros (colegas/grupo). Por fim, em terceiro lugar, resultam das ideias que associam este conceito a finalidade do ensino, melhorar a aprendizagem dos alunos, atingir os objetivos educativos propostos, melhorar a qualidade de educação na sala de aula (1999, p. 5).

Dessa forma, há no desenvolvimento profissional uma implicação com o espaço de atuação docente e com a melhoria da qualidade da formação profissional ofertada no ensino superior. Reforçando essa relação com o espaço de atuação do profissional, García (1999, p. 10) que define o desenvolvimento profissional docente como um “processo que pode ser

individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar ao local de trabalho docente, a escola e que contribuem para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais”.

Formosinho (2009, p. 220), discute o desenvolvimento profissional de professores, como um “processo sistematicamente planejado que ele é uma peça chave na garantia da qualidade de aprendizagem dos alunos”. Esse posicionamento parece razoável, pois é evidente que a qualidade da aprendizagem passa necessariamente pela qualidade da formação dos professores e da sua prática docente em um espaço delimitado de atuação.

O conteúdo do desenvolvimento profissional remete para a prática docente e têm necessariamente a ver com a assunção do que é ou deve ser o conhecimento dos indivíduos que desenvolvem a ação de ensino. Nesta linha, García (2009, p. 19) afirma que “[...] é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos”.

No ensino superior, o desenvolvimento profissional dos professores é, portanto, crucial para assegurar a qualidade da formação profissional dos egressos. Além da qualidade, segundo Masetto (2018), “[...] cresce a insatisfação com os atuais currículos tradicionais de formação de profissionais, incompatíveis com as necessidades emergentes nas sociedades” (p. 13). Continuando sua reflexão, o teórico argumenta que, para pensar, inventar e construir inovações no ensino superior a fim de formar esses novos profissionais, “Os professores têm de estar abertos ao novo e, atuando em equipe, construir o projeto curricular – o que lhes permite uma melhor compreensão da proposta pedagógica e de seu papel como mediador pedagógico e planejador de situações de aprendizagem [...]” (p. 23).

Compete ao professor, no contexto do ensino superior, ensinar seja por meio das diferentes práticas pedagógicas, da pesquisa ou das atividades de extensão. Portanto, essa perspectiva aponta para a complexidade do trabalho docente na mediação da aprendizagem dos estudantes no ensino superior em que, a elevação do nível de qualidade “[...] exige que nossos alunos aprendam a reconstruir o conhecimento, a descobrir um significado pessoal e próprio para o que estão aprendendo, a relacionar novas informações com o conhecimento que já possuem, com as novas exigências do exercício de sua profissão, com as necessidades atuais da sociedade em que vão atuar (MASETTO, 2010, p.11-12).

Nesta visão, o conhecimento emerge da ação dos entendimentos e decisões que os professores tomam no seu dia a dia na escola. É, portanto, por meio das proposições propostas pelos professores na sala de aula que os estudantes vão produzir o conhecimento através das experiências e da reflexão sobre essa experiência. Para que o trabalho do professor do ensino

superior possa atender as expectativas sociais, o seu desenvolvimento profissional é fundamental, pois quando alguém abraça a profissão professor, deve ter a consciência de que o processo de aprendizagem acontece continuamente, é um compromisso profissional, um projeto individual e coletivo de acordo com a sua necessidade e possibilidade (LIMA, 2005, p. 88).

No pensamento de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 66-67), o desenvolvimento profissional “é um processo contínuo que não se produz de forma isolada, ele está inserido em projeto de vida, no qual se contribuem e interagem diferentes modalidades formativas”. Ocorre, portanto, em uma relação dialética entre o desenvolvimento individual e do grupo profissional, neste processo, outros elementos do contexto são também importantes como o salário, o mercado de trabalho, as condições materiais que refletem no profissionalismo deste profissional e nos investimentos na sua profissionalização.

Na perspectiva desses autores, como profissional, o professor é um agente de mudanças que ao tempo em transforma a realidade, por sua vez, transformar-se nesse processo e o seu desenvolvimento profissional pode ser compreendido “[...] como a capacidade de autonomia profissional compartilhada e de gestão educativa dos professores no contexto das mudanças, baseado na reflexão, na pesquisa, na crítica dentre os grupos de trabalho profissional”. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p. 67).

No ensino superior, o desenvolvimento profissional dos professores, deve ter por base a preocupação com a formação de profissionais competentes e de cidadãos conscientes e comprometidos, para atender as exigências das instituições educacionais, do mundo do trabalho e as expectativas do próprio estudante em relação ao seu desenvolvimento, fazendo-se primordial a primazia de práticas de ensino, de pesquisa e de extensão que favoreçam a aprendizagem inclusiva, no sentido de que, os professores devem agir com eficiência a fim de compreender o contexto, realizar diagnósticos e intervir, de forma a favorecer a eficácia do processo de aprendizagem. A seguir fazemos menção à profissionalidade dos professores relacionando com o processo de formação para o exercício da docência.

2.1.4 Profissionalidade do professor na docência

A temática da profissionalidade tem ganhado projeção e a formação para exercer à docência é concebida cada vez mais “[...] como um processo permanente, marcado pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa, conferindo ao professor autonomia na profissão e elevando o seu estatuto profissional” (CACETE, 2007, p. 92).

Segundo Monteiro (2010, p. 6), este termo entra na França (professionnalité) e no Reino Unido (professionalism) nos anos de 1970, mas existia também em Alemão (Professionalität). O Dicionário de Língua Espanhola da Academia Real Espanhola, conforme o autor, define profissionalidade como “qualidade da pessoa ou organismo que exerce a sua atividade com relevante capacidade aplicação. Atividade que se exerce como uma profissão”.

Porém, Monteiro (2010) considera esta definição não satisfatória porque confunde-se profissionalidade com profissionalismo e profissão. Na sua ótica, a aludida confusão é compreensível, pois profissionalismo é um constructo social ligado à ideia que se tem de profissão, um conceito cuja conceituação também oferece dificuldades e carrega ambiguidade, como confirma Bourdoncle (1991, p. 90), que, sustentado na leitura francesa e anglo-saxônica sobre esta matéria, diz que o termo “desenvolve uma visão histórica e sociológica do assunto, procura revelar os atributos de comportamentos profissionais”. Continuando sua exposição, o autor esclarece o sentido do termo, indicando que profissionalidade é o caráter profissional de uma atividade ou ocupação, isto é, a sua natureza e distinção.

Ao olharmos para atividade dos professores à luz da noção de profissionalidade, pode-se dizer que, esta é a expressão do que é específico da atividade docente. Para Ramalho, Nuñez; Gauthier (2003, p. 187-188), no contexto atual,

[...] a profissionalidade se apoia mais numa relação do saber profissional, um saber que nos leva ao trabalho coletivo da construção do projeto curricular, o que constitui um trabalho complexo, uma vez que se trata de um novo tipo de autonomia profissional, a ser adquirida, e que se desenvolve na interação entre os membros do grupo profissional da agência formadora.

Interessante pensar que a profissionalidade se constrói no desenvolvimento curricular que envolve o coletivo e se desenha a partir da complexidade da atividade docente. No ensino superior, a complexidade se avoluma por envolver o ensino, a pesquisa e a extensão, mas, ao tempo em que se desenvolve, produz autonomia docente, adquirida na interação com seus pares. Essa autonomia se configura como importante para a aprendizagem inclusiva no ensino superior, pois favorece o processo pedagógico com a busca de soluções para os problemas de aprendizagem.

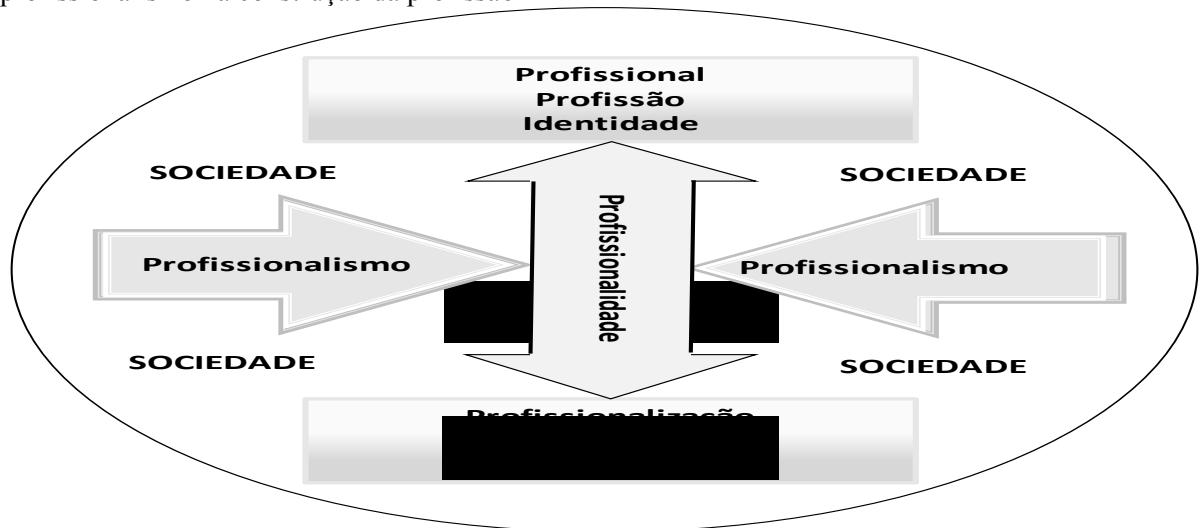
Ao abordar a profissionalidade, há que reconhecer que a atividade docente obriga os desdobramentos que transpõem o contexto da sala de aula, na medida em que a profissionalidade implica relações de poder intrínsecas à ação do professor. E, nesse sentido, elas envolvem questões ideológicas, culturais, históricas, econômicas e sociais, que também

atravessam a profissionalização, que será discutida a seguir, onde vamos tratar da profissionalização do professor como processo de formação para o exercício da docência.

2.1.5 Profissionalização do professor na docência

Deste ponto de partida, apresentamos a figura 4 que sumariza as noções que abordamos ao longo do texto e as conexões entre elas, ao tempo em que ocorrem de forma simultânea, enquanto realidade social construída. Embora não seja objeto do nosso estudo neste trabalho, incluímos a questão da identidade profissional, na figura a seguir, por considerar que ela está intrinsecamente associada às realidades representadas.

Figura 4: Interrelações entre profissionalização, desenvolvimento profissional, profissionalidade e profissionalismo na construção da profissão



Fonte: Roldão (2005, p. 108-109).

A partir da figura que resume as ideias de Roldão (2005), podemos analisar as interrelações entre profissionalização, desenvolvimento profissional, profissionalidade e profissionalismo na construção da profissão docente dentro de um contexto social determinado. A profissionalidade, portanto, tem uma relação estreita com profissionalização, pois consubstancia a sua dimensão interna. Mas o que é profissionalização? O que dizer mais sobre esse conceito quando falamos de profissão e de profissionalidade? Sabemos que, não podemos analisar as mudanças da profissão docente, sem observar que essas relações foram sendo construídas historicamente, sendo o caminho para a profissionalização dos docentes incerto em razão de vários fatores. Para Labaree (1999),

Os problemas próprios que surgem ao tentar promover os critérios profissionais dentro de uma profissão tão massificada, a possibilidade de desvalorização das habilidades como consequência do aumento dos requisitos educacionais, a herança niveladora dos sindicatos dos professores, a posição histórica da docência como forma de trabalho própria da mulher, a resistência que oferecem os pais, os cidadãos e os políticos à reivindicação do controle profissional das escolas, o fato de a docência ter demorado a se incorporar a um campo infestado de trabalhos profissionalizados, a prévia profissionalização dos administradores das escolas e o excessivo poder da burocracia administrativa, a prolongada tradição de realizar reformas educacionais por meio de diversidade de entornos em que se dá a formação dos professores (p. 20).

É certo que a constituição da profissão professor vem sendo marcada pela desvalorização social, por ser um trabalho reconhecidamente feminino, visto como sacerdócio e não como profissão, entre outros fatores construídos socialmente. No entanto, o investimento no desenvolvimento profissional favorece a sua profissionalização, afirmando a profissão no contexto da sociedade atual.

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier, (2003, p. 50), a profissionalização envolve

[...] o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalização de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional.

No pensamento destes autores, a profissionalização ocorre na medida em que há investimentos no desenvolvimento profissional. Além disso, envolve a profissionalidade nas dimensões interna e externa, elemento indissociável no processo de profissionalização, pois as duas dimensões atuam de modo dialético no processo de desenvolvimento profissional, quer na construção de identidade profissional, bem como na construção coletiva das características definidoras da profissão docente. Dessa forma, na profissionalização ocorre um processo de construção das características da profissão, a partir de valores de cooperação e do próprio desenvolvimento do contexto social.

No entender de Freidson (1994, p. 67), a profissionalização é considerada como “processo pelo qual uma ocupação obtém o direito exclusivo de realizar um determinado tipo de trabalho, o controle sobre a formação e o acesso, bem como o direito de determinar e avaliar a forma como o trabalho é realizado”. Com a profissionalização, o direito ao exercício da profissão passa a ser exclusivo dos indivíduos que passaram pelo processo formativo e foram credenciados socialmente para o desempenho da profissão. Além da restrição do acesso

à profissão aos habilitados, a própria formação é regulamentada socialmente com base em um determinado perfil profissional.

Para Monteiro considera, a profissionalização é vista como o “processo por meio do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto ampliando os seus rendimentos, poder e autonomia” (2010, p. 10). Este conceito no entender do teórico, “conduz a degradação do estatuto dos rendimentos e do poder da autonomia dos trabalhadores, enfatizando que, contrariamente à profissionalização, a proletarização”. Essa proletarização é caracterizada pela separação entre a “[...] concessão e execução, estandardização das tarefas, redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho, intensificação das exigências em relação à atividade laboral” (p. 11).

Encontramos também a profissionalização dos formadores de professores, ou seja, dos que estão “em via de profissionalização” (PERRENOUD, 1994). De acordo com o nosso objeto de estudo, entendemos que, no processo de desenvolvimento profissional dos professores formadores, ocorre a profissionalização do professor do ensino superior para assumir a sua responsabilidade pela mediação da aprendizagem na formação inicial de professores por meio do ensino, da pesquisa e da extensão universitária, de forma que favoreça as aprendizagens inclusivas, em que o profissional vai se constituindo a partir das suas experiências formativas.

Hoje é importante realçar e assinalar que as imagens e as representações da função de formador de professores têm origem no âmbito formação inicial e deixa marcas nas percepções do conjunto dos atores do sistema educacional. Essas marcas subsistem nas práticas dos egressos quanto inseridos na educação básica como profissionais, tanto no Brasil como em Moçambique.

A profissionalização dos formadores, ao nosso ver, emerge de um trabalho continuado sobre a competência coletiva do estabelecimento de formação. Para Le Boterf (1997, p. 160), formador de professor “[...] é ao mesmo tempo um professor, um professor profissional, um formador de adultos, um especialista (ou progressivamente em vias de ser) e, em toda a complexidade, uma pessoa”, que ao mesmo tempo em que forma profissionais, precisa se desenvolver profissionalmente.

Para Popkewitz (1994), a formação vai-se incorporar como pleno direito no caderno de encargos e nos horários de trabalho do formador, pois os formadores precisam fundamentalmente conseguir tempo para se profissionalizar. Sendo assim este direito requiere condições que assegurem sua realização. Esta é uma condição fundamental que deve ser assumida pelas instituições, podendo certamente sua realização ser sob modalidades muito

diversas, mas requer um investimento financeiro e organizacional permanente, promovendo a aquisição das competências profissionais, ao mesmo tempo, em que oportuniza a construção da identidade.

Para concluirmos, pois já tratamos da profissionalização entre competências e reconhecimento social, profissionalização como desenvolvimento das competências, profissionalização como luta social e profissionalização dos professores e dos formadores de professores. A seguir fazemos menção o profissionalismo dos professores, relacionando-o com o processo de formação para o exercício da docência.

2.1.6 Profissionalismo do professor na docência

Apesar da dispersão de sentidos do termo profissionalismo, ressaltamos que, tal como Roldão, (2005, p. 108-109), não assumimos na perspectiva valorativa do senso comum para designar um “bom profissional” em qualquer ocupação, mas sim com o sentido que lhe é atribuído na área da Sociologia das Profissões subscrito por esta e outros investigadores.

Machado (2004, p. 65) define profissionalismo como a “capacidade que o indivíduo tem para a realização do seu trabalho de forma competente e plausível”. E, no nosso entender, é a consequência direta de ser profissional, pelo que dizer alguém tem profissionalismo, significa afirmar que exerce as suas atividades de forma correta e bem planejada no âmbito do seu contexto profissional. Neste caso, o conceito de profissionalismo assume um sentido muito similar ao de competência. Em consonância com a assunção da nação de profissionalização, defendida, o profissionalismo é o processo externo de profissionalização.

Baseado na ideia deste autor concordamos plenamente que o profissionalismo é uma dimensão articulada com profissionalidade e está relacionada com a reivindicação do espaço dentro da visão social do trabalho e requer negociação por um grupo de autores no instituto de reconhecimento perante a sociedade de qualidades específicas complexas e difíceis de serem entendida.

Num paradigma fundamentado, podemos considerar que o profissionalismo refere se a reivindicação de um status profissional e inclui negociações por parte dos aspirantes a profissionais de modo a levar a sociedade a reconhecer as suas qualidades específicas. Na mesma linha de pensamento, Jobert (2003), realça que o profissionalismo é a luta pelo reconhecimento social da profissão.

Flores (2014, p. 44), vê o profissionalismo de forma mais vasta e associa o profissionalismo docente ao exercício da liderança, no âmbito da sala de aula, com o

[...] desenvolvimento de projetos de inovação e construção de conhecimento profissional na escola e no contexto de redes de aprendizagem mais vastas, e coloca uma tônica relevante na liderança de professores como elementos decisivos na melhoria e inovação das práticas educativas e no desenvolvimento da escola. (p. 44).

Nesse sentido, o professor assume uma posição de destaque, sendo responsável pelas oportunidades formativas que promovem as aprendizagens inclusivas, atendo-se ao nosso objeto de estudo, no contexto educativo formal, a partir da ação planejada inovadora que resultem na melhoria das práticas e o próprio desenvolvimento institucional.

Na reflexão de Flores, (2014, p. 223), a profissionalização que se almeja é aquela que se desenvolve no âmbito

[...] do processo de desenvolvimento profissional, (como um *continuum*), medida pela ação dialética profissionalidade/profissionalismo (duas faces da mesma moeda), uma gerando, sobretudo as competências essenciais para o exercício da profissão e outra o reconhecimento social e estatuto profissional da atividade dentro (de uma dada sociedade), são um espaço de gestão da profissão (com identidade própria), reconhecida e exercida por profissionalismo através de uma ação também profissional.

Neste contexto, uma atividade profissional que é característica de profissão, requer profissionalidade e envolve profissionalismo, cujo campo de construção primordial é a profissionalização, entendido como processo através do qual a identidade, a competência do profissional se constrói, se desenvolve e se afirma. A seguir será discutida a construção do conhecimento profissional no exercício da docência no Ensino Superior.

2.1.7 Construção do conhecimento profissional na docência e a formação para a aprendizagem inclusiva

Existe um reconhecimento geral na investigação acadêmica de que o modelo de racionalização técnica ainda é dominante no contexto do ensino superior. Há uma contradição quando se concebe que os professores na docência, são também produtores do conhecimento, enquanto investigadores, cuja prática contempla a pesquisa, além do ensino e das atividades de extensão.

Se os professores do ensino superior, cada vez mais, reclamam para si o papel de produtores de conhecimento, recusando a função de meros executores, a indagação é de como podemos explicar o fato da predominância da racionalidade técnica no ensino superior. Podemos inferir diante dessa realidade que os professores na docência investigam e produzem conhecimento, mas não investigam a sua própria prática. Para Masetto (2010),

O trabalho docente – que muitas vezes pode nos parecer relativamente fácil porque o encaramos como uma oportunidade de comunicar aos nossos alunos conhecimentos e nossas experiências – merece séria revisão quando nos damos conta de que atualmente a qualidade da formação do profissional exige muito mais de nossos alunos que apenas uma reprodução das informações que eles receberam em aula. (p. 11).

Precisamos superar o paradigma da racionalidade técnica, para o desenvolvimento do ensino que possibilite aprendizagens inclusivas, no sentido de que, no processo de formação os estudantes descubram “[...] um significado pessoal e próprio para o que estão aprendendo” (MASETTO, 2010, p. 11), além disso, como enfatiza o autor, devem “[...] relacionar novas informações com o conhecimento que já possuem, com as novas exigências do exercício da profissão, com as necessidades atuais da sociedade em que vão atuar” (p.12).

Trata-se de desafio para a pesquisa educacional na formação do professor formador com a superação da distância entre ensino e a pesquisa. Essa situação exige que se pense no desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior voltada para a sua prática. Significa também superar dificuldades da ausência da formação pedagógica, característica presente nos professores bacharéis, que não aprofundaremos por não ser objeto da nossa investigação, pois nos atemos ao Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Do ponto de vista de análise, a formação docente é um momento de estudo para o exercício da profissão docente em termos de métodos, técnicas científicas e pedagógicas, como a formação pessoal e social. Por isso, é nos contornos da formação e nos pressupostos da educação permanente que a formação inicial de professores é atualmente concebida como primeira etapa de um percurso que se quer permanente e que se pretende dinâmico, contínuo e evolutivo, contemplando o processo de desenvolvimento profissional (CANÁRIO, 2002 e GARCÍA; PRYJMA, 2013).

O conceito de formação deriva da palavra do latim *formation*, consoante o contexto em que for aplicado, pode assumir uma diversidade de sentidos, conforme García e Pryjma (2013). Nessa perspectiva, caracteriza-se pelo papel essencial para o desempenho do trabalho docente, implicando em pensar acerca do impacto na constituição da profissionalidade e da profissionalização em forma socialmente reconhecida.

Para que a formação inicial de professores atenda as exigências do contexto atual, espera do professor formador um envolvimento individual e coletivo com o processo pedagógico e, para isso, desenvolva, conforme Masetto (2015), algumas características, tais como: abertura para a inovação, ousadia, coragem, compromisso, participação, disposição em modificar crenças, culturas, atitudes e ideias, disposição para o trabalho em equipe, de

corresponsabilidade, de proatividade, entre outros. Além disso, outros requisitos são importantes, como enumera o autor: disposição para discussão, implantação e desenvolvimento de um projeto inovador.

Precisa, portanto, estar sensível às mudanças, pois só dessa forma pode haver o envolvimento necessário com o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, uma atitude proativa, assumindo o papel de mediador do processo de aprendizagem, planejando as situações pedagógicas que possam assegurar a aprendizagem inclusiva dos estudantes. Além disso, deve superar as dicotomias entre teoria e prática por meio da superação da fragmentação curricular, descrita no texto de Ball (2018), que aponta a urgência da mudança curricular e do entendimento conceitual da formação dos professores, pois, há uma divisão entre as disciplinas de fundamentos da educação e as disciplinas de metodologias de ensino, no conjunto das disciplinas acadêmicas que compõem o currículo, além de que, “Esses conhecimentos aos pedaços são complementados com a experiência: prática supervisionada, prática de ensino e prática propriamente dita. Essa lacuna entre teoria e prática fragmenta a formação do professor e fragmenta o ensino”. (p. 21).

Nesta linha, que se considera que o objetivo de qualquer programa de formação de professores é o de garantir “[...] competência de classe ou conhecimento do ofício” (GARCÍA, 1999, p. 80). Corroboramos com a ideia do autor, no sentido de que a formação inicial de professores deve munir o professor das competências (práticas e teóricas) e atitudes exigidas a atividade docente.

Além disso, Katz e Raths (1985, p. 301) designaram de disposição e conteúdo, dois componentes essenciais (e identitárias) que o professor necessita para o exercício da sua função. Sendo que a “disposição é uma característica atribuída a um professor, que se refere a tendência das suas ações num contexto particular e o conteúdo diz respeito aos conhecimentos, destrezas, habilidades ou competências”.

Para García (1999, p. 7), as disposições remetem para as “atitudes ou propensões para agir e adverte que não devem ser confundidas com habilidades ou destrezas, na medida em que estas são do âmbito do conteúdo”. Neste contexto, nós, identificamos com a proatividade, ou seja, a disposição de ir em busca de soluções para favorecer as aprendizagens, por exemplo.

Obviamente, a nosso ver, as disposições têm merecido pouca atenção na formação de professor e, não será alheia a isso, parte do fracasso dos sistemas educativos na melhoria da qualidade de ensinar e mesmo na concretização de algumas de suas reformas e inovações. O

saber é essencial, mas não se concretiza sem a disposição para a busca das soluções, não se descuidando da intenção formativa.

Neste sentido se discute os modelos integrados e os modelos sequenciais de formação de professores, alegando que nenhum dos tipos ancora num projeto global de formação, uma vez que:

A interdisciplinaridade é ainda uma palavra proibida em termos da prática docente universitária. Consequentemente a integração é feita pela justaposição de componentes a prática pedagógica, ao desligar-se dos contextos reais de ensino, adapta os cânones de uma disciplina marcada pelo academicismo. (PACHECO, 2003, p. 149).

No que diz respeito a modelos sequenciais versus integrados, Roldão (2001) afirma que uns e outros se subordinam ao mesmo paradigma dominante comum, dado que:

Os diversos modelos divergem predominantemente pelos arranjos organizativos que adoptam relativamente a essas componentes no plano da sequência (Integrado, sequencial ou biotático), do progresso (gradualidade da presença ou da coexistência das componentes versus sua organização separada e sequencial) e do *locus* de exercício de formação (componentes asseguradas na instituição versus componentes asseguradas no terreno da prática profissional); em todos os modelos mesmo os designados como integrados, a relação entre as componentes é predominantemente aditiva (p. 158).

Apesar dessas diversidades de modelos e perspectivas persistirem, importa ressaltar que, dada a rápida mudança de conhecimentos e a natureza bastante dinâmica do saber necessário aos cidadãos inerentes às sociedades contemporâneas, em muitas áreas de atividades (incluindo na de professores), presentemente, o conceito de formação tende cada vez mais a ser associado ao público adulto e a uma ideia de aprendizagem contínua ao longo da vida.

Parece importante convocar especialmente para esta fase formativa inicial, o conceito de isomorfismo pedagógico, entendido como:

[...] estratégia metodológica que consiste em fazer experiências, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes, os métodos e os procedimentos, os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores. (NIZA, 2009, p. 345).

Retomando a questão de formação inicial de professores, Niza (2009) diz que essas funções são pressupostos da educação do homem, enquanto um ser inacabado, no contexto de

uma sociedade de mudança que exige uma educação permanente, ao longo da vida, que consiste em aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver.

2.1.9 Perspectivas da formação na docência

A parceria entre as instituições de ensino superior e escolas de educação básica (públicas e privadas) seria um bom começo, não no sentido de que a primeira possa trazer um conhecimento, mantendo o costume de verticalizar ações junto aos docentes em formação, mas na perspectiva de trabalhar junto com as instituições escolares com possibilidades de construir um saber a respeito do processo de implementação da política de educação, para que as unidades de ensino possam receber, acolher, conhecer e planejar o atendimento das necessidades educacionais específicas.

O papel do professor é importante para a promoção do envolvimento parental com a escola e nas atividades que a escola organiza. Para ser de fato, uma escola em que a aprendizagem seja inclusiva, é crucial que ocorra na escola mudanças radicais em seu projeto político-pedagógico e em sua gestão pedagógica. Essa é, por excelência, uma ação coletiva, que cada seguimento da comunidade escolar precisa reconhecer o seu papel na efetivação da aprendizagem, cumprindo o papel social da escola. Após a matrícula, pensar coletivamente, o que pode ser feito para receber o estudante conhecê-lo e traçar caminhos para a sua adaptação, inserção real na dinâmica da escola e, conseqüentemente, aprendizagem.

São muitos os desafios encontrados no processo de implementação da política de educação para a aprendizagem inclusiva no Brasil, mas a falta de preparo dos professores e professoras ganha destaque. O reconhecimento de dificuldades na formação docente para a aprendizagem inclusiva deve ser não uma justificativa para os fracassos, mas um motor para a construção de experiências bem-sucedidas em que a educação de qualidade, no sentido de ingresso, permanência e aprendizagem, seja verdadeiramente para todos.

Segundo Biaggio (2007), a educação é o processo através do qual a escola tenta dar resposta a todos os educandos enquanto indivíduos ao reconsiderar a organização dos seus currículos, organização e meios para garantir o sucesso escolar. Em nosso entendimento, educação significa a oportunidade dos indivíduos a participarem cabalmente de todas as atividades educativas, laborais, de consumo, de divisão, comunitárias e domésticas que caracterizam a sociedade contemporânea.

Marques (2001, p.20), considera a educação como um “processo de eliminar as barreiras que se contrapõem a aprendizagem e a participação de muitos educandos com a

finalidade de que as diferenças culturais, socioeconômicas, individuais e de gênero não se transformem em desigualdades educacionais e, assim, em desigualdades sociais”.

Na nossa ótica, educação centraliza a sua preocupação no contexto educativo e na formação docente e como melhorar as condições de ensino, para a aprendizagem inclusiva, para que todos participem e se beneficiem de uma educação de qualidade, na sua formação.

2.1.10 Formação inicial na senda do desenvolvimento profissional: de professores na docência

A concessão do processo de desenvolvimento profissional na perspectiva apontada pela tendência atual, amplamente defendida e fundamentada por autores relevantes na investigação sobre formação de professores e desenvolvimento profissional dos professores, como foi mostrado nas seções anteriores, implica necessariamente uma visão de formação de professores processual e de continuidade.

Para que as fragilidades da formação inicial de professores, relativamente à sua integração na dinâmica de continuidade requerida ao processo de desenvolvimento profissional dos professores, sejam transpostas, as novas características deste processo têm de se repercutir a partir da formação inicial, sendo que, “[...] nesse sentido, o desenvolvimento profissional deve ser orientado para o estudo dos processos de ensino e aprendizagem pelos docentes e não baseado na transmissão de conhecimentos e competências pelos especialistas (SPARKS; HIRSH, 1997, p. 234).

Numa formação ocorrem vários processos concretos. Por isso, contrariamente ao que muitas vezes acontece na concepção tradicional, na qual a formação aparece desligada do contexto da prática efetiva, as experiências eficazes de desenvolvimento profissional são baseadas na escola e estão relacionadas às realizadas ao cotidiano dos professores. Neste sentido, aparece a formação como um processo a longo prazo, cuja eficácia e mudança carecem de acompanhamento adequado.

Para isso, observa-se que o desenvolvimento está intimamente ligado aos processos de reforma da escola, porquanto é encarado como um procedimento tendente a construir a cultura da escola, na qual os professores como profissionais de ensino são implicados. Nesse processo o professor é considerado um prático reflexivo, isto é, ele ingressa na profissão com um conhecimento prévio que irá aprofundando e ampliando a partir da reflexão sobre a sua experiência. E, nesta ótica, as atividades de desenvolvimento profissional deve orientar se para apoiar os docentes na construção de novas teorias e de novas práticas pedagógicas. (GARCÍA, 2009).

Refira-se, por um lado, que, na tendência atual do professor como prático reflexivo, há quem advogue que conceber o professor como pesquisador seria uma via adequada de conseguir conferir-lhe aquela característica. E por outro lado, que, para a investigação da prática docente, que deve incidir na vivência e experiências profissionais do professor, é uma oportunidade capaz de reduzir a distância entre o investigador e o professor e entre este e a instituição de ensino (CONTRERAS, 2002; ALARCÃO, 2001).

Esta é uma das ideias fortemente presentes nos conceitos de desenvolvimento profissional dos professores, relevantes que marcam o debate desta nação na atualidade, como se depreende nas definições atrás expressas. Sendo assim, que ocorre em parte, a indicação de que o desenvolvimento profissional dos professores está a passar de uma orientação dirigida ao indivíduo para se centrar na organização.

O desenvolvimento profissional caracteriza-se por ser um processo colaborativo, ligado a este aspecto, embora se considere importante espaço ao trabalho individual do professor, entende-se que o desenvolvimento profissional dos professores se caracteriza essencialmente por ser um trabalho colaborativo (GARCÍA, 2009).

É importante compreender o desenvolvimento profissional dos professores como um processo amplo, dinâmico, flexível, evolutivo e pessoal, caracterizado por diferentes etapas. Nesse sentido, Day (1993, p. 95) afirma:

É importante conceituar o desenvolvimento profissional como um elemento multidimensional, dinâmico, entre diferentes etapas da experiência biográfica, dos fatores ambientais, da formação, da vida e das fases de aprendizagem ao longo da vida.

Do ponto de vista de análise, o desenvolvimento profissional é dirigido a todos os envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos e não apenas aos professores. Parece ser com esta intencionalidade que chama para a integrar o coletivo, os próprios alunos, as suas famílias e até as comunidades, como beneficiários do processo. Dessa feita, se cria uma comunidade de aprendizagem, nas quais todos os membros, externos e internos (professores, alunos, Diretores e funcionários) se assumam concomitantemente como corresponsáveis. E, visto deste modo, que não se dirige apenas aos professores, considerados individualmente, mas a coletividade (GARCÍA, 1999).

O desenvolvimento profissional dos professores pode assumir diferentes formas em diferentes contextos. Nessa ordem de ideias, não existe apenas um modelo de desenvolvimento profissional dos professores eficaz e viável para todas as escolas, ele deve ser decidido sempre dentro do contexto a que se destina e em função da análise das

necessidades, crenças e práticas culturais do público envolvido. Assim, para o desenvolvimento profissional dos professores deve ser pensado como uma formação com formas múltiplas realizadas na escola ou a partir da escola.

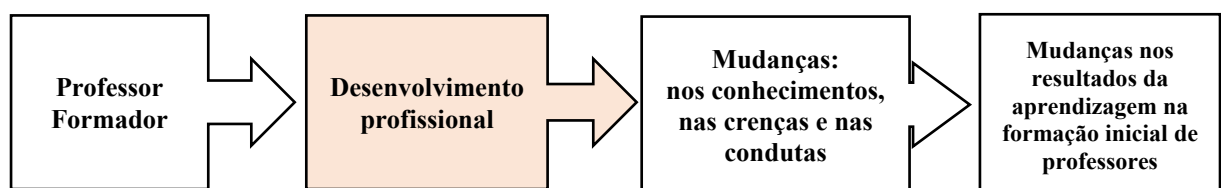
Sparks e Hirsh (1997) assinalaram algumas das mudanças significativas no processo de desenvolvimento profissional dos professores, entre as quais se destaca a proposição de serem:

mais coerente e guiado por metas claras, centrado na organização da escola, orientado para o desenvolvimento da organização (escola), e a incidir nas necessidades de aprendizagem dos alunos. E deixa de ser: desconexo e fragmentado, centrado na organização da administração, orientado para o desenvolvimento do indivíduo, e com enfoque nas necessidades dos adultos. Esta mudança de rumo reorienta o desenvolvimento profissional dos professores para a resposta das necessidades de aprendizagem dos alunos, finalidade última da instituição escolar (p. 251).

A ideia é de que o desenvolvimento profissional dos professores seja associado a promoção da aprendizagem dos estudantes. Assim, o desenvolvimento profissional dos professores, na perspectiva da aprendizagem inclusiva, deve fundamentar os professores a avaliar a distância entre o atual estágio da aprendizagem do aluno e a pretendida, permitindo fundamentar o planejamento do ensino, de forma a buscar a resolução de problemas, permitindo que surjam transformações individuais na construção do trabalho coletivo (HAWLEY; VALLI, 1998, p. 47).

Mas, antes de mudar a realidade da escola básica quando as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, é necessário investir no desenvolvimento profissional dos professores formadores, cujos sinais de evolução, no sentido desejado, parecem não ser ainda satisfatórios, visto que há uma predominância do paradigma da racionalidade técnica. Por isso, a temática vem merecendo atenção desta investigação, explicitando, na figura a seguir, quanto à forma como se aborda a relação entre os processos de mudança e o desenvolvimento profissional dos professores formadores, representada na figura 4.

Figura 4: Modelo de processo de desenvolvimento profissional

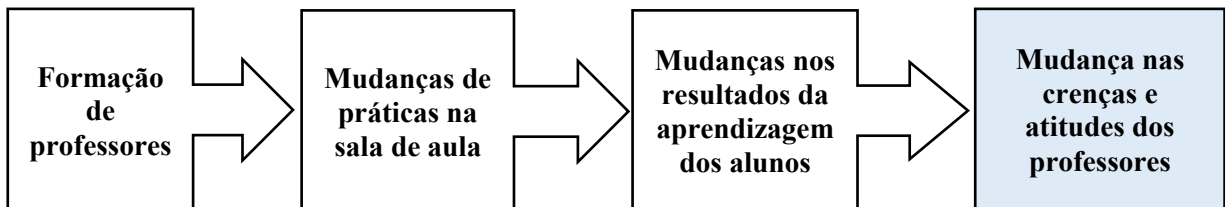


Fonte: Adaptado com base em Garcia (2009, p. 16).

Segundo García (2009), esse processo de desenvolvimento profissional está implícito na maioria das instituições de ensino superior. Pode ser observado, nas etapas da figura 07, que o desenvolvimento profissional pretende provocar mudanças nos conhecimentos, nas crenças e nas condutas dos professores formadores e, por sua vez, essa mudança concorre para a alteração nas práticas dos docentes em sala de aula e, conseqüentemente, para melhoria nos resultados de aprendizagem dos estudantes em processo de formação inicial. Mas, de fato, segundo este autor, as coisas não se processam desse modo.

Para Guskey e Sparks (2002), o processo de mudança de crenças dos professores, não ocorre na seqüência apontada nas ideias de Garcia (2009), como demonstra a dinâmica apresentada na figura 5, a seguir.

Figura 5: Modelo de processo de mudanças dos professores

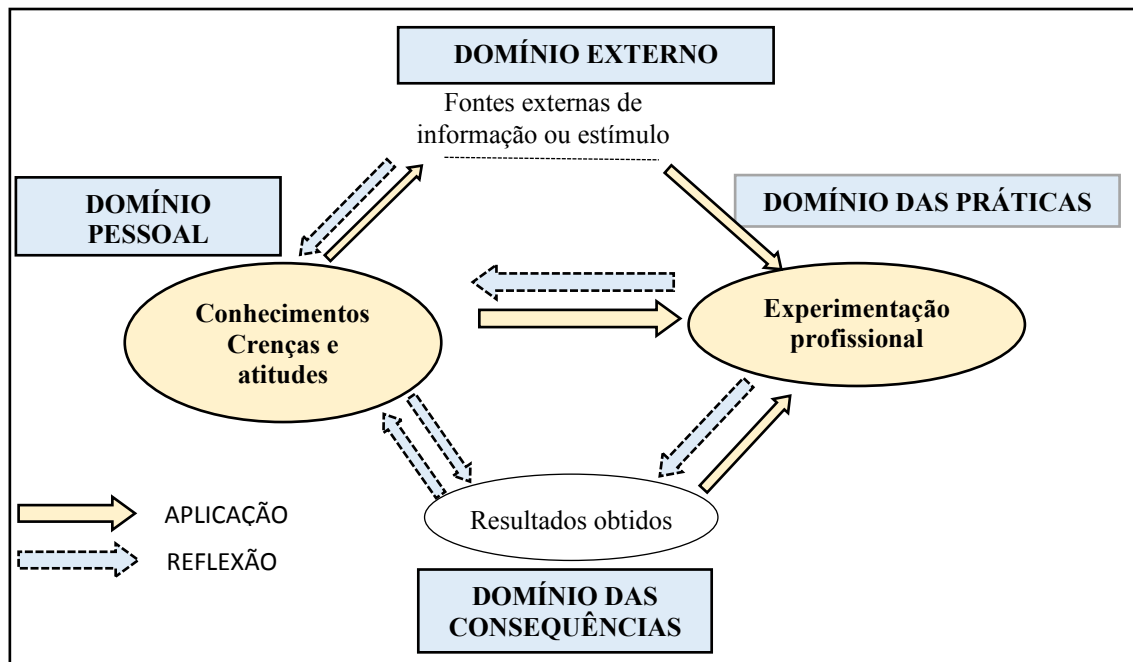


Fonte: Adaptado com base em Guskey e Sparks (2002).

Isto é, os autores advogam que os professores mudam as suas crenças e as suas atitudes como resultado direto dos resultados na aprendizagem dos estudantes. Portanto, só após a comprovação de que as práticas introduzidas geram mudanças nos resultados quanto a aprendizagem dos alunos, há mudanças nas suas crenças e atitudes. Ou seja, é na medida em que verificam mudanças nos resultados dos alunos, como consequência das novas práticas, que os professores alteram as suas crenças. Para os teóricos, há que atender que a mudança de crenças dos professores é um processo lento e apoia-se no entendimento de que as novas práticas são exequíveis e a introdução de novas metodologias ou procedimentos didáticos não desvirtuam aspetos importantes do ensino. (GUSKEY; SPARKS, 2002).

O modelo do processo da mudança dos professores de Guyke e Sparks (2002) foi contestado por Clarke e Hollingsworth (2002). E, na esteira das suas ideias, os autores sugerem um modelo não linear e interrelacionado que aprenda as mediações dos processos da aplicação e reflexão através dos quais a mudança se processa da forma como a figura 6, a seguir.

Figura 6: Modelo interrelacional de desenvolvimento profissional



Fonte: Clarke e Hollingsworth (2002).

Segundo os autores do modelo de Clarke e Hollingsworth (2002), a mudança ocorre através de mediação de processos de aplicação e reflexão em quatro domínios: pessoal, das práticas de ensino, das consequências na aprendizagem dos alunos e das fontes externas de informação ou de estímulo, que entendemos estar relacionado com as condições de trabalho docente, entre outras. De forma geral, apesar dos vários modelos existentes, podemos afirmar que as mudanças – seja nos conhecimentos, nas crenças, nas atitudes, nas práticas dos professores formadores, dentre outras – só ocorre por meio do desenvolvimento profissional dos professores. Há, portanto, para atender a expectativa da aprendizagem inclusiva, a necessidade do fomento desses processos para que haja mudanças efetivas na formação inicial de professores.

3 APRENDIZAGENS INCLUSIVAS NA DOCÊNCIA

Essa sessão tem o propósito de iluminar diferentes olhares sobre o processo da aprendizagem na formação inicial de professores, que possam contribuir para o desenvolvimento de competências estratégicas e necessárias aos professores da educação básica no século XXI. Ao estabelecer condições para a aprendizagem inclusiva, passa-se a ter que produzir material potencialmente significativo e paralelamente obter a disposição subjetiva para que essa aprendizagem ocorra.

Para que haja aprendizagem inclusiva, o processo formativo deve compreender algumas características que favoreça profissionalizar e desenvolver os profissionais que atuarão na educação básica. Trataremos, pois dessas características, para a aprendizagem inclusiva na formação inicial de professores. Ao apresentar a primeira característica para que a aprendizagem seja inclusiva, recorreremos a Vygotsky (1991), sem a pretensão de nos aprofundarmos nas suas teorias, para propor que o processo de formação inicial possibilite a formação humana na sua integralidade.

Para Vygotsky (1988, p. 347) a aprendizagem ocorre “quando um novo conhecimento se relaciona de forma substantiva e não arbitrária a outro já existente”. Para que exista uma predisposição para aprender, ao mesmo tempo, se faz necessária uma situação de ensino, planejada pelo professor, que considere o contexto no qual o estudante está inserido e o uso social do objeto a ser estudado. Essa ideia do teórico nos faz compreender que a intervenção pedagógica do professor nos processos de formação inicial provoca avanços que não ocorreriam de forma espontânea ou são qualitativamente superiores à aprendizagem que ocorre de forma espontânea. Além disso, que a intervenção pedagógica dos professores formadores deve considerar a integralidade do ser humano, ou seja, considerar que a aprendizagem acontece contemplando a formação do homem e do cidadão em sua totalidade, segundo Vygotsky (1991).

Essa integralidade contempla, de acordo com Masetto (2010), no processo de aprendizagem no ensino superior na formação inicial de professores: a aprendizagem na área do conhecimento, que abrange o intelectual em todas as suas operações mentais; o desenvolvimento do aspecto afetivo-emocional; o desenvolvimento de habilidades humanas e profissionais; e o desenvolvimento de atitudes e valores.

Corroborando com essa ideia, Zabalza (2004, p. 41-42) diz que, “Quando falamos de formação (universitária ou não) devemos estar em condições de integrar nela os seguintes

conteúdos formativos: novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, novos conhecimentos, novas habilidades, atitudes e valores, enriquecimento das experiências”.

Para a segunda característica da aprendizagem inclusiva, recorreremos a Ausubel (1980, p. 41), para compreender que a aprendizagem deve ser significativa. Para o teórico, “a essência do processo de aprendizagem significativa é que ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante [...]”.

Assim, uma das condições para a ocorrência da aprendizagem significativa é que o conhecimento a ser aprendido possa ser significativo, ou seja, possam ser criadas estruturas cognitivas com relação substantiva entre a nova informação e as ideias prévias, ou seja, ao que o aprendiz já sabe e supõe também um significado potencial, quando tem o sentido para o sujeito, quando o que lhe é apresentado pode fazer parte de suas vivências ou experiências pessoais e profissionais, abrangendo as várias dimensões da vida humana.

Nessa perspectiva, Masetto (2015) enfatiza que, ao se falar de processo de aprendizagem, estamos a falar de “[...] um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, abarcando minimamente quatro grandes áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades e a de atitudes ou valores. (p. 45).

A partir da ideia da abrangência dos processos de aprendizagem, recorreremos a Masetto (2015), para ampliar o entendimento da aprendizagem significativa a partir da sua compreensão com base em Ausubel (1980). Para ele, a aprendizagem significativa “[...] é aquela que envolve o aluno como pessoa, como um todo (ideias, sentimentos, cultura, valores, sociedade, profissão” (p. 52). Em seguida, o teórico enumera algumas situações que favorece a aprendizagem significativa nos cursos de formação profissional, quando: o que se propõe para a aprendizagem dos estudantes está relacionado com o universo de conhecimento, experiências e vivências do aprendiz; permite questionamentos que de algum modo o interessem e o envolvam ou lhe digam respeito; permite ao aprendiz entrar em confronto experimental com problemas práticos relevantes de natureza social, ética e profissional; permite transferir o aprendizado da formação para outras circunstâncias da vida; produz modificações no comportamento e leva a assumir responsabilidades.

A proposição da aprendizagem significativa no contexto da formação inicial de professores, segundo Masetto (2015), traz consequências de grandes proporções na organização curricular, com a introdução da flexibilidade, do estudo em profundidade e de forma interdisciplinar, que possibilita o aprender a aprender; no corpo docente de forma que possam aliar a capacidade científica com o profundo conhecimento sobre o processo de

aprendizagem, sobre as relações interpessoais, a organização curricular e as tecnologias educacionais; além disso, no processo de ensino-aprendizagem, a partir da ideia da complementaridade, mas com ênfase na aprendizagem, que assume o protagonismo com a introdução das metodologias ativas, com a participação do professor e do aluno.

De acordo com Moreira (2006), a aprendizagem significativa tem como produto a aquisição de significados. Tomando como parâmetro o presente estudo, compreendemos que as aprendizagens significativas são evidenciadas quando, no exercício da prática docente na formação inicial de professores, são acessadas pelos professores formadores para resolver os problemas de aprendizagem. Por sua vez, os estudantes em formação inicial, quando inseridos no contexto da educação básica, demonstraram que as aprendizagens do seu processo de formação foram significativas quando recorrem aos conhecimentos conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais da formação para a gestão pedagógica do ensino, de forma a favorecer as aprendizagens.

A terceira característica da aprendizagem inclusiva é a reflexão crítica, com base em Nóvoa (1995) e Liberali (2012), para ensinar não basta apenas dominar o conteúdo da disciplina ou ter um conhecimento técnico, é necessária uma reflexão crítica sobre a prática. Para o teórico, “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mais sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. (NÓVOA, 1995, p. 25).

A formação do professor precisa ser repensada e redefinida em função das mudanças sociais, pois o acúmulo de curso e de conhecimentos não garante o atendimento das necessidades que advém da prática. Por isso, a necessidade de que a formação oportunize o desenvolvimento da reflexão crítica.

Esse tipo de reflexão, oportunizada nos processos de formação inicial de professores, deve superar a dimensão técnica e prática, embora não se possa negar espaços para a coexistência dessas duas dimensões em parceria com a reflexão crítica, visto que, ao “[...] tomar uma posição frente aos acontecimentos de forma a desenvolver possibilidades de transformá-lo, a reflexão crítica retoma características tanto da reflexão técnica como da prática [...]”. (LIBERALI, 2012, p. 31).

Entretanto, só a reflexão crítica promove transformações e, portanto, num processo de aprendizagem que se quer inclusiva, “[...] implica a transformação da ação, ou seja, a transformação social” (LIBERALI, 2012, p. 32). Dessa forma, para a autora, não basta criticar, mas, ao assumir uma postura crítica, os professores em formação implicam em se perceberem como intelectuais que possuem funções sociais concretas no contexto da escola e

da sociedade. Assim, ao refletir criticamente, [...] passam a ser entendidos e entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade, (p. 32). Ao mesmo tempo, com base na reflexão crítica sobre a realidade, os professores formadores assumem o papel de intelectual na sua transformação de forma a solucionar os problemas da aprendizagem, permitindo que seja inclusiva.

Outra característica da aprendizagem inclusiva é o desenvolvimento da criatividade que abordaremos na perspectiva de Alencar (2007). Segundo a autora, embora as necessidades do contexto social apontem para a exigência de um perfil de profissional mais criativo, pouco tem sido feito, intencionalmente, para favorecer seu desenvolvimento no contexto educacional e, em especial, para este estudo, no contexto da formação inicial de professores no ensino superior.

Ela verificou nos seus estudos “[...] a dificuldade de professores para romperem com práticas passadas, incorporando intencionalmente novas estratégias ou procedimentos que promovam o desenvolvimento da capacidade de criar [...]. (ALENCAR, 2007, p. 48). Por essa razão, sugere investimentos na formação de professores, pois têm constatado que “[...] a criatividade não é um tema que vem sendo discutido na grande maioria dos cursos de formação de professores no Brasil” (p. 48).

Essa realidade nos cursos de formação de professores, segundo a autora, se deve ao fato de, “[...] além de se subestimar o importante papel de uma base sólida de conhecimento, motivação e esforço para a produção criativa, a concepção da criatividade como um talento natural, presente apenas em alguns poucos indivíduos”. (ALENCAR, 2007, p. 47).

Os professores formadores “[...] desconhecem que a criatividade é uma característica que difere de indivíduo para indivíduo apenas em grau, que todo ser humano é naturalmente criativo e que a extensão em que a criatividade floresce depende largamente do ambiente” (ALENCAR, 2007, p. 47). Assim, na formação inicial de professores, mesmo que o estudante tenha todos os recursos internos necessários para pensar criativamente, não o fará sem a mediação pedagógica.

Conseqüentemente, dificilmente o potencial para criar o que a pessoa traz dentro de si e mesmo a sua expansão, será oportunizada se o professor formador não oportunizar situações em que o estudante possa pensar de uma maneira independente, flexível e imaginativa, pois “[...] a criatividade não é algo que acontece por acaso, podendo ser deliberadamente empregada, gerenciada, desenvolvida, cabendo à escola maximizar as oportunidades de expressão da criatividade nos processos de ensino e aprendizagem” (ALENCAR, 2007, p. 47).

Uma outra característica da aprendizagem inclusiva acontece quando há mudança de conhecimento, habilidades, condutas, experiências no processo de aperfeiçoamento das suas competências profissionais, para serem integradas como elementos na configuração e reestruturação das identidades e do desenvolvimento profissional, face às novas necessidades, aos novos motivos e perspectivas. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2000), a aprendizagem inclusiva é favorecida pelos processos que facilitam a reconstrução crítica sobre a prática, a partir das experiências anteriores e por vezes contra elas. A aprendizagem dos professores se ativa em face de situações-problema que criam motivos, necessidades, interesses socioafetivos em busca de novos recursos para o desenvolvimento das competências profissionais. Essas situações problema criam necessidades e motivações para a formação, associadas às demandas do contexto da atividade profissional.

Reconhecemos que os professores, como docentes experientes, possuem crenças, ideias, concepções, conhecimentos, atitudes sobre o ensino e sobre a sua aprendizagem que é resultado de vários fatores, em especial de suas experiências durante muitos anos como professores. Dessa forma, a aprendizagem que tributa para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores deve ter como base os conteúdos significativos que lhes possibilitem construir saberes e contribuir para desenvolver atitudes e valores sobre a sua prática profissional, em um processo sustentado na experiência e na prática, na qual os saberes são mobilizados sob as condições das suas necessidades, expectativas, interesses, etc. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2000).

Dessa forma, a aprendizagem inclusiva deve favorecer oportunidade em que a criatividade possa ser expressa e desenvolvida no contexto do processo de formação profissional, de forma que o professor formador e o profissional em formação inicial, possam se apropriar para a busca de soluções para os problemas que emergem da prática e para melhoria da prática docente, além de possibilitar a expressão e o desenvolvimento criativo dos seus alunos.

Para isso, se faz necessário que haja responsabilidade e compromisso com a formação inicial pelos professores formadores, além de desenvolverem essas características nos que estão em processo de formação. Assim, a aprendizagem inclusiva compreende o desenvolvimento de atitudes e valores. Para Masetto (2015), a formação profissional no ensino superior deve favorecer o desenvolvimento de diversos tipos de valores: pessoais, cidadãos e políticos, éticos, históricos, sociais e culturais, que fundamentam as atitudes dos professores em formação no âmbito profissional e social.

No processo de formação no ensino superior, para Masetto (2015), deve ser criada uma relação forte de compromisso entre parceiros do processo de ensino-aprendizagem, além de um mútuo respeito e confiança entre os participantes, assumindo cada um as suas responsabilidades, tendo o professor, nesta interação, o compromisso e a responsabilidade com a aprendizagem do estudante. De forma ampla, o teórico diz que o compromisso e a responsabilidade docente do ensino superior revelam-se na sua participação na construção, implantação, execução, avaliação e proposição de melhorias do Projeto Pedagógico do Curso – PPC, favorecendo a formação do profissional com o perfil proposto.

Temos uma outra característica para a aprendizagem inclusiva relacionada aos processos avaliativos, pois a avaliação deve ser percebida no contexto de formação inicial de professores como alavanca para o desenvolvimento profissional (JORRO, 2012). Para a autora, no processo educativo na formação de professores, essa dimensão da avaliação é adicionada a função de orientação do processo com base no diagnóstico; a função de regulação do processo, de forma que se empreenda ajustes que favoreçam a aprendizagem; além da função certificadora das aprendizagens.

Assim, além das funções presentes no processo educativo, a fim de favorecer o diagnóstico, a regulação e a certificação com vistas a aprendizagem, a avaliação como alavanca do desenvolvimento profissional ocorre na formação profissional de professores quando, o professor formador oportuniza aos professores em formação o apoderamento de um referencial para se situar profissionalmente e identificar os desafios da sua aprendizagem, o que promove a proposição de um projeto de formação permanente, que excede a formação inicial, segundo Jorro (2012).

Além de promover esse referencial de formação com base na complexidade da profissão, que leva a percepção da necessidade de investimentos permanente para o seu desenvolvimento profissional, a avaliação, nesta perspectiva, no processo de formação inicial de professores, promove a incorporação do que Jorro (2012) denomina de comportamento desejável, no sentido de que introduz a ideia de iniciativa ou da necessidade de que o profissional em formação assume para si a sua projeção, ou seja, tome iniciativa em buscar o projeto de formação desejável.

A avaliação como alavanca do desenvolvimento profissional favorece a percepção da complexidade das práticas profissionais, requerendo investimentos na formação, a partir de um olhar crítico sobre suas aprendizagens, com responsabilidade ética, que implica em autonomia e iniciativa para pensar a prática docente (JORRO, 2012).

Uma outra característica da aprendizagem inclusiva na formação de professores, são as práticas humanizadas, com respeito às características dos aprendizes (BOURDIEU, 2003). Para o teórico, pela importância da relação professor aluno para a aprendizagem, para a mediação do conhecimento “[...] o professor deveria ter à disposição um conjunto de saberes teóricos e práticos, que lhe fornecesse subsídios para uma atuação mais humanizada, coerente e consistente no respeito à diversidade e às características próprias do alunado” (p. 312).

A formação de professores favorece a aprendizagem inclusiva quando considera a diversidade e as características dos estudantes na mediação pedagógica, que traz consigo uma conotação de realidade. Para a mediação da aprendizagem, os professores formadores devem considerar o material humano real e, nesta perspectiva, segundo Masetto (2010), essa realidade que está diretamente vinculada ao grupo de profissionais em formação no ensino superior, é um dos constituintes da prática docente que ocorre em um contexto social concreto, em que o professor formador “[...] impregnando-se de realidade num movimento de mão dupla” (p. 38), recebe, trabalha e devolve a realidade enriquecida com o conhecimento e a ciência, favorecendo que essa realidade, ao tempo em que é transformada, seja também agente de transformação.

Por isso, o professor formador, nos cursos de formação inicial de professores, para promoção da aprendizagem inclusiva, segundo Bourdieu (2003), deve conceber a “[...] educação como um fenômeno social” (p. 312), feito por humanos para humanos em um contexto social determinado complexo e diverso. No processo de mediação deve haver respeito pelas ideias, conhecimentos, experiências dos aprendizes, pela individualidade, pelo seu protagonismo por parte do professor formador, ao tempo em que, deve envolvê-los nos diversos níveis de decisão, em diversas situações e momentos da aula, valorizando as suas experiências e considerando as suas características individuais e sociais, de acordo com a diversidade do contexto social.

Nos processos de formação inicial de professores, a ação docente está vinculada ao processo formativo do professor. Tornar-se professor, segundo Pacheco (1995, p.45), “é um processo dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo das diferentes etapas formativas”, em um processo de transformação e reconstrução, de aprendizagem contínua de caráter formal ou não formal, que vai além da aquisição de conhecimentos e destrezas, constituindo uma questão de individualidade.

Conforme Pacheco (1995), processo de aprender a ensinar pressupõe a articulação teoria e prática, destacando-se quatro componentes processuais, sendo eles: metacognição, descontinuidade, individualização e socialização.

A metacognição envolve mudanças de natureza cognitiva, afetiva, condutivas, resultantes da articulação teoria e prática. O professor reconceitualiza aquilo que aprende numa instituição, orientado pela necessidade de um conhecimento prático e útil.

A descontinuidade marca a passagem do aluno a professor. Choque de transição, no confronto ideal x realidade. Nesse processo descontínuo o professor passa por diferentes etapas evolutivas de preocupações que marcam o seu percurso profissional; fase de impacto nos alunos, preocupação com a aprendizagem dos alunos e sua relação interpessoal com eles.

A individualização embasada na teoria cognitivo-desenvolvimentista, considera o professor um adulto aprendente. Aprender a ensinar é um processo que envolve mudanças cognitivas sendo que altos níveis de desenvolvimento psicológico se associam a maior capacidade do professor de resolver problemas conferindo-lhe mais segurança e autoimagem positiva com práticas mais reflexivas, inovadoras, flexíveis, etc.

A socialização ocorre em vários níveis, frutos de influências que contribuem para a construção de identidades profissionais, formando olhares, saberes e significados. Compreendendo o professor eficaz como aquele capaz de examinar com senso crítico e sistemático a própria atividade que realiza. Pacheco (1995) sugere que a formação deveria embasar-se na reflexão, inovação e investigação, de modo que o professor aprenda e desenvolva mais competências cognitivas do que técnicas. Assim o professor técnico dá lugar ao professor que toma decisões, formado num conjunto de competências adaptadas ao contexto incerto e complexo em que atua onde a principal habilidade é a tomada de decisões.

Baseado no princípio de que é preciso ensinar para aprender a aprender, é possível refletir que a aprendizagem inclusiva precisa acontecer de modo a privilegiar a construção da autonomia, por meio da transformação do papel do professor formador, com a utilização da tecnologia como ferramenta de apoio para facilitar ações de personalização do processo de ensino-aprendizagem, do trabalho colaborativo.

Uma outra característica que apresentamos para a aprendizagem inclusiva na formação inicial de professores como resultado do desenvolvimento profissional dos professores formadores, é a afetividade, com base em Piske (2011). A teórica salienta que a formação não deve se ater somente às práticas para o desenvolvimento cognitivo. Para o progresso intelectual da formação do estudante, incluir é muito mais do que o desempenho cognitivo, mas abrange o desenvolvimento em cada dimensão do ser humano. Sendo assim, um ensino realizado a partir da afetividade se torna mais prazeroso e satisfatório, por isto, durante o processo da aprendizagem, o professor formador precisa criar vínculos afetivos para que os alunos se sintam motivados, tenham liberdade de expressão para desenvolver sua criatividade

em um ambiente estimulador e apresentar relações interpessoais bem-sucedidas em seu entorno.

Temos também a inovação e as metodologias ativas como característica da aprendizagem inclusiva na formação inicial de professores. O desenvolvimento profissional do professor formador deve promover o rompimento com o paradigma da racionalidade técnica, abrindo espaço para práticas inovadoras, requerendo, para isso, “[...] o rompimento com os currículos tradicionais que parecem não dispor de resposta às necessidades contemporânea de nossa sociedade” (MASETTO, 2018, p. 17).

Tomaél (2015) entende que a inovação se constitui de um processo interativo, que pode trazer resultados inesperados e, com isso, conhecimento novo, em um ciclo de aprendizagem inclusiva, leva a outras inovações. A inovação reflete mudança e crescimento complexos, uma vez que, nem sempre se sabe *a priori*, os resultados do processo, no qual a tomada de decisão se dá por meio de uma aprendizagem interativa e criativa (LUNDVALL, 1995).

Quando se pensa em inovação na educação, a associação mais comum é com o uso de tecnologia, o que, segundo Cerqueira (2014), não é totalmente correto afirmar, pois a tecnologia por si só não dá conta da complexidade do processo pedagógico. Ela entende que o processo de inovação pedagógica tem que ser intencional, ou seja, por um desejo de mudar pedagogicamente e não somente introduzir o uso da tecnologia.

Face à perspectiva da diversidade de novas formas de aprender na sociedade da informação e do conhecimento, deve-se repensar a lógica dos modelos pedagógicos tradicionais centrados no professor, com um sistema de feedback muito hierárquico e centralizado (professor para aluno e deste para o professor). De acordo com Coutinho e Bottentuit Junior (2006), quando o controle for muito elevado, como na aula tradicional, a criatividade e a propensão à mudança são necessariamente menores.

Para inovar, a escola deve ter o aluno como foco e as práticas pedagógicas devem ser desenhadas pensando principalmente em como se dará a aprendizagem para cada um. O currículo, a infraestrutura e os locais de aprendizagem, devem colaborar para esse objetivo e não o determinar. O conhecimento e competência dos professores e suas práticas de ensino também devem convidar, interpretar, provocar e convocar os alunos, motivando-os para o conhecimento.

Masetto (2018, p. 18), trata da inovação curricular no ensino superior, e diz que, entre as diversas áreas em que se pode introduzir inovações, “[...] é a que tem mais condições de oferecer uma resposta significativa para os desafios com os quais nos deparamos”. As

inovações curriculares compreendem a “um conjunto de intervenções, decisões, processos e estratégias com certo grau de intencionalidade e sistematização mediante as quais se procura introduzir ou produzir mudanças de atitudes, de ideias, culturas, conteúdos e modelos nas práticas pedagógicas” (CARBONELL apud MASETTO, 2018, p. 20).

O teórico destaca na proposição da inovação curricular aspectos que são fundamentais para que haja mudança nas instituições de ensino superior: o contexto, para entender a origem das necessidades de um currículo novo/inovador; a intenção, a intencionalidade da proposta de formação com objetivos muito claros e específicos a serem alcançados; os protagonistas, pois são os agentes de mudança, ou seja, os elementos-chave para a proposição, implantação e os ajustes ao longo do processo de um currículo inovador, que atuem com corresponsabilidade e com postura de proatividade, a estrutura curricular, tratando-se de como inovar, explicitando os seus elementos e sua integração; e, por último, a gestão do projeto inovador, que deve ser pensada de forma a atender aos desafios propostos na atualidade. (MASETTO, 2018).

Temos ainda, dentro das inovações, as novas tecnologias da comunicação e da informação que têm impacto significativo nas transformações culturais da atualidade. O acúmulo de informação, a velocidade na transmissão, a superação das limitações espaciais, a utilização de multimídia leva a modificação de conceitos básicos de tempo e espaço, em que até a noção de realidade começa a ser repensada diante da possibilidade da realidade virtual.

Conforme Tedesco (2000) o século atual é um contexto de crise estrutural em que surgem novas formas de organização social, econômica e política. O conhecimento tornou-se a fonte principal de poder e junto com a informação estão substituindo os recursos naturais e o aumento significativo da desigualdade social nas sociedades que fazem maior uso da informação e do conhecimento em suas atividades produtivas é um dos fenômenos atuais mais importantes.

O impacto significativo nas transformações culturais causados pelas novas tecnologias da informação tem influenciado os padrões de conduta. Tedesco (2000) aponta a necessidade da democratização do acesso ao conhecimento como fundamental para a coesão social e, para tanto, a necessidade de transformação do sistema educacional. Diante de tantas vicissitudes na sociedade, a ação docente também sofre a necessidade de alterações para se adequar ao contexto no qual está inserida.

A tecnologia deve permear o ambiente escolar que não é mais feito somente da sala de aula física e bibliotecas. Ele também é composto pelos ambientes virtuais disponibilizados pela escola, que somados a conteúdos selecionados da internet por cada aluno, fazem com que

cada um crie seu ambiente individual de aprendizagem. A inovação na educação tem que ser intencional, feita com um propósito, e não somente para ser diferente do que é feito de forma tradicional.

Hannon (2009) diz que o professor é implicado nesse novo contexto de conhecimento e informação, em que a autoridade não pode ser imposta e há diversas fontes para o conteúdo. Isso não quer dizer, continua a autora, que o professor não será mais necessário, mas que ele terá que ser, mais do que um especialista em um determinado assunto, um especialista em pedagogia, para poder entender como as pessoas aprendem e como as metodologias devem ser projetadas para facilitar esse aprendizado.

O relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OECD (2010) afirma que práticas inovadoras de ensino devem levar em conta a pedagogia centrada na aprendizagem, que inclui aprendizagem baseada em projetos, colaboração, fomento à criação de conhecimento, autoavaliações, personalização e, ao mesmo tempo, individualização; a extensão do aprendizado fora da sala de aula, de maneira a incluir outras pessoas (familiares, especialistas, membros da comunidade), com oportunidades de aprendizagem em tempo integral, refletindo a natureza de alta performance de grupos de trabalho do século XXI; a integração da tecnologia tanto no ensino (professor), quanto no aprendizado (alunos).

Quanto às tecnologias, estas devem ser inseridas no currículo, observa Sánchez (2002), incorporadas e articuladas pedagogicamente na aula e devem ser adotadas de forma que sejam praticamente invisíveis, deixando o foco na aprendizagem e não na tecnologia. A integração de tecnologias no currículo exige novas estratégias metodológicas (ou revisão delas) e reflexão sobre as concepções de aprendizagem, ensino e currículo que dão suporte a essas estratégias (CERQUEIRA, 2014).

Segundo Anderson e Dron (2011), a disponibilidade de tecnologias como suporte para diferentes modelos de aprendizagem influencia fortemente os tipos de modelo que podem ser desenvolvidos. Os autores colocam que o modelo pedagógico behaviorista surgiu em um ambiente tecnológico anterior à era digital, com comunicação um-para-um e um-para-muitos, os quais se adaptavam bem à ideia de que novos comportamentos se adquirem ou modificam como resposta de um indivíduo a estímulos.

Com base nesse ambiente, Siemens (2004) inova ao propor uma teoria conectivista, pela qual o conhecimento é acessado via redes e conectado de forma contextualizada para que possa ocorrer a aprendizagem. Essa teoria se contrapõe às tradicionais, como behaviorismo,

cognitivismo e construtivismo, sendo que Anderson e Dron (2011) entendem que essa é uma teoria de aprendizagem para a era digital.

No contexto atual de acesso à informação e de estruturação da sociedade em torno do conhecimento enquanto capital global, a concepção de ensinar enquanto transmissão pertence ao passado, tempo em que era socialmente pertinente num contexto onde o saber disponível era menor, pouco acessível e seu domínio limitado a um número restrito de grupos e indivíduos, caracterizado até meados do século XX.

Ensinar enquanto transmissão era aceitável nesse contexto como forma de tornar público o conhecimento aos que não o possuíam. Na atualidade, segundo Roldão (2007, p.95), a função de ensinar é caracterizada pela “figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação”. Assim, ensinar é a especialidade de fazer aprender alguma coisa (currículo), a alguém (destinatário da ação). Conforme Roldão:

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um *profissional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo (ROLDÃO, 2007, p.102).

O ato de ensinar era praticado muito antes sobre ele se produzir conhecimento sistematizado, porém a progressiva teorização do ato de ensinar foi gerando novos conhecimentos que passam a influenciar a forma de agir dos profissionais. Na natureza do conhecimento profissional docente se configuram duas tendências interpretativas predominantes: uma centrada na análise de seus componentes, valorizando o conhecimento prévio necessário; outra na valorização da prática profissional refletida como fonte primeira, valorizando o conhecimento emergente da prática e da reflexão sobre ela.

Para Roldão (2007, p.102), a ênfase predominante na cultura profissional dos professores não contribui para o crescimento da profissão, “num mundo em que conhecer é poder”, um salto na profissionalização dos professores depende da “afirmação e reforço de um saber mais analítico, consistente e em permanente atualização, claro em sua especificidade e sólido em seus fundamentos”.

Ainda no âmbito das inovações no contexto educacional, temos atualmente a proposição de metodologias ativas. Segundo Masetto (2018, p. 149), “são técnicas, métodos, recursos, estratégias que, pensadas como instrumentos adaptados aos diferentes objetivos de aprendizagem, provocam e incentivam a proatividade e a autonomia [...]”.

Nos processos de formação inicial de professores, a introdução das metodologias ativas pelos professores formadores colabora com o desenvolvimento do processo de aprendizagem da profissão professor, tanto em relação a individualidade dos estudantes quanto na aprendizagem colaborativa em situação grupal. Essas metodologias permitem o rompimento com práticas individualistas no contexto da formação que refletem na atuação futura enquanto profissional, além da exigência de protagonismo.

Mas, para isso, o professor formador precisa romper com práticas de isolamento tão presentes no contexto do ensino superior, assegurando, o seu desenvolvimento profissional, que aprenda a valorizar o trabalho em equipe e assume, diante do processo de formação profissional dos alunos, “[...] uma atitude de mediação pedagógica (MASETTO, 2018, p. 152).

Portanto, a introdução das metodologias ativas carrega complexidades pelas características, protagonismos e funções diferenciadas que assumem os protagonistas, “[...] que agem e interagem e, nesse intercurso de ações, constroem um processo de aprendizagem e de formação profissional cidadão” (p. 152).

A introdução de metodologias ativas no contexto do ensino superior é considerada uma inovação, embora o seu uso não seja de todo recente. Inovar apareceu no início desse século no cenário social com um desafio de primeira ordem. A presença desse conceito no discurso epistemológico, político e econômico em que se projetam as expectativas de inovação, em particular no campo educacional, revela o fascínio que exerce sobre os agentes sociais, na medida em que seu uso sugere aperfeiçoamento, progresso e se faz associado ao desejo de mudança e ao desenvolvimento da criatividade e da intervenção. É certo que a ideia da inovação possui um efeito mobilizador sobre os indivíduos, pois enseja uma imagem proativa deste.

O mundo acadêmico, especialmente o pensar e o fazer dos docentes universitários, nunca esteve tão em evidência quanto nos últimos anos, constituindo-se alvo de inúmeros questionamentos que, entre outros aspectos, incidem sobre a prática docente dos profissionais que nele atuam. O foco pressupõe de que o envolvimento sistemático em atividades, favorece o desenvolvimento de racionalidades que dão suporte a práticas reflexivas geradoras de questionamentos e argumentações científicas, as quais tendem a moldar os saberes objetos de ensino, proporcionando aprendizagens mais significativas e autônomas para os sujeitos aprendizes (ZEICHNER, 2008, p. 145).

Inovar não implica necessariamente algo inédito, novo. Inova-se o que transforma, o que gera alterações substantivas nos valores, crenças e práticas que desenham a prática social,

neste caso, a prática docente. Pesquisa e ensino, se não constituem uma ideia nova na formação profissional de nível superior, por certo que, devidamente integradas na ação docente, podem favorecer a formação de sujeitos epistêmicos de um novo tipo.

Parece-nos ser este o desafio, pois a decisão de inovar é solidária, não ocorre despreziosamente, sem um interesse, seja ele explícito ou não. Uma ação inovadora responde a determinadas intenções e se faz guiada por fins específicos. Toda inovação tem a pretensão de suscitar mudanças, esse é seu fim último (FARIAS, 2006, p. 122).

A inovação reclama apoio institucional, exige alterações substantivas no modo de pensar dos professores, na compreensão que têm de seu papel social e de seu trabalho. Não podemos esquecer de que os professores universitários do começo do século XXI também são produções de seus contextos de trabalho, conforme alerta Hargreaves (2002). Não raro, ou advêm de experiências formativas ancoradas em referenciais marcados por uma racionalidade instrumental ou são constrangidos por condições de trabalhos, cada vez mais precárias. Uma prática inovadora é uma prática cultivada, exige saber, aprende-se. Promover mecanismos de apoio ao desenvolvimento profissional nessa direção parece-nos urgente e necessário.

A mudança dos paradigmas educacionais, primeiro com o surgimento do construtivismo e fortalecimento com as “novas” tecnologias, propõe uma nova maneira de ensinar e aprender. A sociedade está cobrando mais da educação formal, quer cidadãos autônomos, comunicativos, críticos e participativos. A internet, como ferramenta educacional que traz mudanças mais urgentes no processo de ensino-aprendizagem. Os professores precisam repensar crenças e valores tradicionais. Neste sentido, necessitam considerar o fato de que a informática é uma ferramenta que pode ajudar os educadores a repensarem a sala de aula para além dela mesma, proporcionando diferentes ambientes de aprendizagem e de ensino. É a partir daí que esta abordagem busca proporcionar uma reflexão sobre o papel do educador frente a novas tecnologias nas escolas.

Costa (2000), afirma que as tecnologias trouxeram novas possibilidades e um grande risco para os sistemas de educação formal. Se de um lado permitem o ensino a distância, dinamizam o processo educacional, favorecem a autonomia do aluno, facilitam a atualização rápida dos conteúdos e técnicas pedagógicas, por outro anunciam a falência da antiga escola, baseada em livros desatualizados, no quadro negro e no professor-sabe-tudo.

Nesse processo, a internet pode assumir um papel fundamental no processo educativo, por possuir uma poderosa função de intercomunicação, favorecendo, assim, a troca conjunta de ideias entre grupos de alunos das mais variadas culturas e sociedades do mundo de forma rápida e fácil. Possibilita ainda, aos seus usuários, trazerem informações, dados, sons,

imagens, software de lugares inacessíveis, por outros meios para a sua residência, sua escola, seu trabalho, sua vida.

O acesso a esses recursos por meio da internet auxilia a elaboração e construção de projetos individuais e de grupos em sala de aulas informatizadas, além de permitir o contato com especialistas em diversas áreas do conhecimento. Para Lucena (1997, p. 39-40) “[...] a internet proporciona grandes oportunidades para a área de educação, ampliando, consideravelmente, os recursos típicos de uma sala de aula ao permitir acesso a recursos disponíveis em outras partes do mundo a alunos e professores”.

Outro aspecto a considerar refere-se à mudança da postura do professor. A internet se enquadra perfeitamente nas mudanças dos paradigmas educacionais por se adequar à nova relação professor-aluno, centrada na aprendizagem, permitindo que o professor aprenda com aluno e se torne um orientador e sistematizador do processo de aprendizagem.

Sobral (1999, p. 15) valoriza a internet nessa perspectiva, afirmando que, como instrumento metodológico, facilita a atuação do professor, visto que o educador será um orientador da aprendizagem, no momento em que o aluno terá um contato mais direto com o mundo, o que beneficiará a capacidade do aprendiz resolver criativamente problemas do seu dia-a-dia. Para entender um pouco mais sobre este recurso, que vem revolucionar a maneira de ensinar e aprender, vamos nos deter um pouco sobre ele.

Vejamos que a internet é uma rede mundial de computadores interligados entre si, que dissemina e divulga informações, além de proporcionar a colaboração e interação entre indivíduos, sem deslocamento físico. Magali (2000) fundamenta:

numa conceituação genérica a internet é um conjunto de redes de computadores interligados pelo mundo inteiro que falam o mesmo protocolo, isto é, padrões e convenções que determinam como dois ou mais processos se comunicam e interagem para trocar dados, de forma que os usuários possam usufruir de serviços e comunicação em escala mundial (p.107).

Embora a rede de computadores seja amplamente difundida, na prática os professores atuam numa realidade que é tradicional e muitos deles não utilizam metodologias diversificadas no trabalho escolar. Segundo Saviani, (1981), por lhes faltar uma sólida fundamentação teórica, esses professores não conseguem explicar o seu sentido social e político de sua prática e explicitar suas convicções. Sandholtz (1997) argumenta que “torna-se um professor deste tipo significa muito mais do que acrescentar novas práticas e reportórios que já se encontram repletos. Para muitos, isto exige o abandono espontâneo de perspectivas e práticas conhecidas e a adoção de novas perspectivas e práticas” (p. 30-31).

Nesse contexto, podemos afirmar que a mudança requer investimento no desenvolvimento profissional dos professores. Embora a internet represente, hoje em pleno século XXI, um recurso didático valioso para a melhoria do desenvolvimento ensino-aprendizagem em sala de aula informatizada, só vai favorecer a aprendizagem quando houver mudança de paradigmas pedagógicos. Acreditamos que o momento é propício para delinear um novo caminho para a educação, onde a tecnologia esteja no contexto educacional e o seu potencial seja reconhecido.

Por isso, o desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior deve colocá-los na entrada de acesso à mudança, pois “[...] precisam estar no centro das atividades de reforma, tanto como participantes ativos quanto como líderes, pois são eles que determinarão se a tecnologia influenciará a educação de maneira significativa” (SANDHOLTZ, 1997, p. 20).

Podemos dizer que as mudanças na educação só ocorrerão se os professores adotarem uma nova postura, uma nova filosofia, um novo paradigma, onde se valorize a aprendizagem, o ser ativo ao invés do passivo, a mediação pedagógica, o construir e não o adquirir. Através do uso da rede mundial de computadores o professor pode dispor de várias estratégias que permitem uma abordagem nesta perspectiva.

Desta forma, se faz necessário que as escolas, os professores, a comunidade e a família se conscientizem da importância das tecnologias da informação e da comunicação. Acreditamos que o uso dessas ferramentas traz dinamismo ao processo de ensino-aprendizagem e permite que a prática docente nas escolas conviva de forma eficiente com essa realidade educacional, permitindo a construção de um ensino crítico e eficaz, uma vez que será dado ao aluno a possibilidade de desenvolver múltiplas inteligências através de trabalhos cooperativos e de integração.

Quanto à promoção da autonomia profissional, de acordo com Ramalho Nuñez e Gauthier (2003), uma outra característica da aprendizagem inclusiva, o professor formador como agente de mudanças, ao tempo que transforma a realidade dos sujeitos em seu entorno, por sua vez, transforma-se nesse processo. No seu processo de desenvolvimento profissional vai construindo a sua autonomia profissional no contexto das mudanças, com base na reflexão crítica, na pesquisa, no compartilhamento de experiências e práticas nos grupos de trabalho profissional. Portanto, para os autores, a autonomia profissional se constrói no coletivo do trabalho.

Mas esse trabalho docente que promove autonomia, para Ramalho Nuñez e Gauthier (2003, p. 117), se inicia no processo de formação inicial, pois, o estudante, “[...] como pessoa

em uma formação global, na perspectiva da cidadania, deve ser capaz de intervir no desenvolvimento de sua própria capacidade profissional, aprendendo a aprender e a nortear a formação de metacompetências enquanto um caminho para a autonomia profissional.

A autonomia profissional prescinde da aquisição de saberes, que ocorre ao longo do desenvolvimento profissional dos professores formadores, mas se inicia na formação inicial com a construção de saberes essenciais ao exercício da profissão. Não significa negar um saber em detrimento de outro ou desvalorizar o saber teórico, mas compreendemos, conforme Freire (1996), que a prática docente deve proporcionar um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Trataremos dos saberes no próximo subtópico do relatório.

3.1 A construção e reconstrução de saberes docentes para a aprendizagem inclusiva na docência

Para a compreensão mais profunda sobre a construção e reconstrução de saberes docentes, na perspectiva de Tardif (2014), Gauthier (1998) e Pimenta (2012), dentre outros autores que fundamentam o estudo sobre os saberes que fornecem elementos significativos para a prática docente na promoção da aprendizagem inclusiva.

Os saberes e fazeres construídos pelo professor ao longo de seu desenvolvimento profissional, na trajetória profissional e pessoal, deve ser o ponto de partida para análise do trabalho docente. Torna-se impossível transformar as práticas do professor, sem desenvolvimento profissional, em que ocorre a disponibilização de espaços para a reflexão da prática e para a integração e ampliação do conhecimento produzido no espaço escolar e social.

No âmbito dos saberes docentes, o termo saber, na percepção de Tardif (2014, p. 60) ganha um “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer”. O autor aponta que esta noção de “saber” se deu em razão da atribuição da experiência da profissão como fonte primária do “saber -ensinar”.

A atividade docente não pode ser vista como um conjunto de ações desarticuladas e justapostas, restrita ao observável, isso porque envolve consciência, concepção, definição de objetivos, reflexão sobre as ações desenvolvidas, estudo e análise de realidade para a qual se pensam as atividades. Estes saberes (conhecimentos), segundo Perrenoud (1993, p. 71), são “representação da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e de nossa formação”.

A competência pedagógica aqui mencionada é a capacidade que o professor apresenta de agir eficazmente em sala de aula, ancorado em saberes disciplinares transmitidos pelas agências formadoras na formação inicial dos professores e em saberes curriculares os que correspondem aos programas disciplinares que compõem as bases da cultura escolar e, por fim, nos saberes da formação profissional originários das instituições de formação de professores (saberes especializados), mas sem limitar-se a eles. Na perspectiva de Pimenta (2012), a construção dos saberes docentes é classificada em três categorias: os da experiência, os do conhecimento e os pedagógicos, vejamos:

Os saberes da experiência que são produzidos no cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem, seus colegas de trabalho; os saberes do conhecimento que são aqueles que são adquiridos na formação acadêmica, e se configuram em conteúdo a ser ensinado, produzir novas formas de progresso e reflexão e os saberes pedagógicos estão relacionadas com o saber ensinar superando a fragmentação do ensino e constituindo-se a partir da prática social, que confronta e reelabora (p. 15).

No exercício cotidiano da função, os professores vivem situações concretas a partir das quais se faz necessário habilidade, capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia. Cada situação não é exatamente igual à outra, mas guardam entre si certas proximidades que permitem ao professor, transformar algumas das suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes, no sentido de desenvolver um hábito específico a sua profissão. Pimenta (2012, p.8) entende que:

O saber do professor se fundamenta na tríade saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. É na mobilização dessa tríade que os professores desenvolvem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazer docentes.

No que diz respeito aos saberes da *experiência*, a autora afirma que a experiência acumulada na vida de cada professor, refletida, submetida a análises, a confrontos com as teorias e práticas, próprias e as de outrem, a avaliações de resultados, é o que vai construindo seu jeito de ser professor.

Referente aos saberes das áreas do conhecimento, o professor encontra o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural para garantir que os alunos se apropriem também desse instrumental no seu processo de desenvolvimento humano. Em relação aos

saberes pedagógicos, Pimenta (2012) completa que nesses saberes se encontra o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, que se dá em situação histórico-social determinada, ou seja, o ensino ocorre em espaços coletivos - as salas de aulas, as escolas, as comunidades escolares, concretamente considerados. Para Gauthier (2013), os saberes são classificados em seis tipos:

Saberes das Ciências da Educação, que se referem a organização escolar e a ação pedagógica no processo de formação de professores; saber disciplinar, que se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas e não pelo professor; os saberes disciplinares, o saber experiencial, que se refere a própria vivência do docente, das ciências da educação, se referem ao conjunto de saberes produzidos a respeito da escola, os saberes curriculares referem-se aos programas de ensino; os saberes da ação pedagógica que se refere aos saberes experienciais do docente a partir do momento em que se torna público e validados através das pesquisas e o saber da tradição pedagógica que se refere ao saber dar aula, as concepções de ordem metodológica (p.35).

No pensamento de Gauthier (2013), os saberes disciplinares são aqueles saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas envolvidos com atividades de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento. Sendo assim, apesar de não se encontrarem envolvidos no processo de produção dos saberes disciplinares, os professores têm como uma das suas funções principais extrair desses saberes aquilo que é importante ser ensinado. Para ensinar algo a alguém é preciso entender, compreender o conhecimento em profundidade.

O fato de conhecer profundamente a matéria a ser ensinada, sua estrutura, sua construção histórica bem como os métodos, técnicas, analogias ou metáforas que melhor se aplicam ao seu ensino, para Gauthier (2013), é o que diferencia o professor de qualquer outro leigo que entende e se interessa pelo objeto do ensino.

Por saberes curriculares, o autor compreende os conhecimentos a respeito dos programas escolares. Em relação aos programas, Gauthier, (2006) esclarece que, apesar dos professores não exercerem influência sobre a criação dos programas escolares, o conhecimento a respeito deles também faz parte dos seus saberes. Na constituição dos programas os conhecimentos e saberes produzidos e legitimados socialmente devem ser selecionados e transformados em conhecimentos escolares.

Essa transformação é realizada por instâncias administrativas superiores ou ainda por especialistas nas diversas áreas de conhecimento. Os programas são implementados, posteriormente, por meio de diretrizes oficiais e, ainda, pelos livros e materiais didáticos produzidos tendo como base essas diretrizes. Reside, nesse aspecto, a necessidade de os professores participarem da sua construção.

Os saberes das Ciências da Educação se referem ao conjunto de saberes produzidos a respeito da escola, sua organização, seu funcionamento e, ainda, a respeito da própria profissão docente. Esses saberes são adquiridos pelos professores ao longo de sua formação profissional e são, também, os que os diferenciam de qualquer outra pessoa que saiba apenas o que é uma escola. O professor deve conhecer profundamente a instituição escolar. A respeito, esclarece Gauthier (2006):

Em suma, [o professor] possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente (p.31).

Outro conjunto de saberes identificados por Gauthier (2006), como pertencentes ao reservatório de saberes da profissão docente são os saberes da tradição pedagógica. Eles referem-se às representações que cada professor possui a respeito da escola, do professor, dos alunos, dos processos de aprender e ensinar, etc. Essas representações foram construídas, segundo argumentação dos autores, em etapas anteriores ao ingresso na carreira, ou seja, antes mesmo de o professor decidir ser professor e ingressar num curso de formação inicial.

Os saberes experienciais, por sua vez, correspondem aos conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão. A forma como Gauthier (2006) se refere ao saber experiencial dos professores é bem específica, no sentido de trazer novos elementos para a reflexão a respeito da importância da experiência prática na constituição dos professores.

O trecho transcrito a seguir, apesar de longo, esclarece os argumentos iniciais do autor em relação ao fato de que os saberes experienciais e a relação que os professores mantêm com esses saberes acabam contribuindo para o não reconhecimento da docência como uma profissão:

Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente (GAUTHIER, 2006, p.33).

Na perspectiva de Tardif (2014), os saberes experienciais dos professores são resultado de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional. Nesse sentido, a interação entre os professores desencadearia um processo de valorização e de reconhecimento desses saberes como saberes de uma classe e não de um profissional em específico.

Para Gauthier, (2006), entretanto, esse processo não parece suficiente no sentido de garantir que a sociedade reconheça que os professores possuem um saber que lhes é característico. É preciso, segundo esses autores, que os saberes experienciais dos professores sejam verificados por meio de métodos científicos e, então, divulgados e reconhecidos como o saber profissional dos professores.

Os saberes da ação pedagógica, de acordo com Gauthier, (2006), seriam, então, os saberes experienciais dos professores a partir do momento em que se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas realizadas tendo como cenário empírico a sala de aula. A ideia apresentada pelo teórico a respeito da necessidade de que se validem e se tornem públicos os saberes experienciais dos professores é, nesse sentido, o que possibilitaria a construção de uma teoria da pedagogia.

Os saberes da ação pedagógica, bases de uma pretensa Teoria de Pedagogia, portanto, seriam o resultado da relação de complementação estabelecida entre os saberes disciplinares (sobre a matéria a ser ensinada), os saberes curriculares (sobre o programa de ensino), os saberes das ciências da educação (resultado do processo de formação inicial dos professores), os saberes da tradição pedagógica (elementos do ser professor provenientes de uma representação específica de escola e de atividade docente, relacionada com sua vivência de aluno) e os saberes experienciais (resultado das experiências do cotidiano e da interpretação subjetiva de sua validade). Seria esse saber, de acordo com os autores, que direcionaria o professor a decidir por esta ou aquela estratégia de ação em cada caso específico de sala de aula.

A grande questão em relação aos saberes da ação pedagógica é que são saberes que têm origem na relação entre todos os saberes que o professor utiliza na atividade de ensinar e que ficam guardados, escondidos, condenados a serem uma espécie de segredo dividido só entre aqueles que compartilham da mesma atividade.

O processo que resulta no escamoteamento dos conhecimentos que os professores produzem a partir de sua ação é facilitado, também, pela própria organização da escola. Essa condição é ressaltada por Tardif e Lessard (2011) que, ao analisarem a escola como lugar de

organização do trabalho docente, destacam que quanto mais complexa a escola foi se tornando, ao longo do tempo, mais os professores se tornaram isolados e confinados ao espaço de suas salas de aula.

O individualismo do fazer dos professores é colocado por Tardif e Lessard (2011) e Gauthier (2006) como um empecilho à profissionalização do ensino. Faz-se necessário, então, que o saber dos professores, esse saber que é da prática e produzido e ressignificado por meio da prática, seja estudado, divulgado e validado pelos pesquisadores das ciências da educação e pelos próprios professores.

Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, para fundamentar as práticas dos professores, continuará recorrendo à experiência, à tradição e ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum, de acordo com Gauthier (2006).

Percebe-se, a partir do exposto até aqui, que os estudos empreendidos por Gauthier, (2006) não anulam os resultados apresentados por Tardif (2004). Entretanto, a preocupação desse autor não se limita à compreensão, identificação, classificação e caracterização dos saberes relacionados à atividade profissional dos professores. O objetivo principal dos estudos desenvolvidos por Gauthier é argumentar no sentido de que a profissionalização da docência está estreitamente relacionada à legitimação e institucionalização dos saberes profissionais dos professores que, a partir desse processo, passariam a controlar a utilização e a reprodução desses saberes pelas instituições destinadas à formação de novos docentes.

Ao discutir a formação do profissional da educação numa perspectiva problematizadora, percebe-se a necessidade da construção e reconstrução dos saberes docentes, na aprendizagem inclusiva, numa ação conjunta e coerente da teoria com a prática social. Constata-se também a necessidade de uma formação inicial de professores estabeleça pontes na relação teoria/prática, não enfatizando a prática em detrimento da teoria, ou atribuindo um peso excessivo à teoria. Pimenta (2002) reforça essa ideia:

[...] conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação [...]. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. [...], exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. (p.20).

O conhecimento resultante das experiências profissionais não é suficiente, sendo necessário outros saberes. Tardif (2002) destaca quatro tipos de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e, por último, os saberes experienciais. A seguir, apresento resumidamente o que o autor entende que seja cada um dos saberes propostos pelo teórico.

Quadro 1: Saberes docentes conforme Tardif (2002)

SABERES DOCENTES	DEFINIÇÃO
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Fonte: Tardif (2002, p.36-38).

Tardif (2002) reconhece e desenvolve sua argumentação afirmando a existência de diversos saberes relacionados ao fazer dos professores. O autor chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores. Essa posição de destaque se justifica principalmente pela relação de exterioridade

que os professores mantêm com os demais saberes, pois não controlam sua produção e sua circulação.

Essa relação de exterioridade mantida pelos professores em relação aos saberes curriculares, disciplinares e da formação pedagógica faz com que valorizem ainda mais os seus saberes experienciais, visto que os professores mantêm o controle sobre este conjunto de saberes, tanto no que diz respeito a sua produção quanto a sua legitimação. Os professores vivem situações concretas em seu cotidiano, a partir das quais se fazem necessárias habilidades, capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do evento apresentado.

Cada situação não é exatamente igual à outra, mas guardam entre si certas proximidades que permitem ao professor, então, transformar algumas das suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes, no sentido de desenvolver um *habitus* específico a sua profissão.

Na interpretação de Tardif, o saber profissional dos professores é, portanto, um amálgama de diferentes saberes, ou seja, diferentes elementos provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional. Essa é a justificativa apresentada pelo autor para que se considerem inúteis as tentativas no sentido de conceber uma classificação para os saberes docentes de acordo com critérios que considerem isoladamente a sua origem, seu uso ou ainda as suas condições de apropriação e construção.

Há que se ponderar, segundo a lógica do autor, todos esses critérios em conjunto e problematizar principalmente as relações existentes entre eles para, somente dessa forma, produzir um modelo válido de compreensão e análise para os saberes dos professores. No sentido de propor esse modelo de análise, o autor apresenta o seguinte quadro:

Quadro 2: Proposta de classificação dos saberes docentes

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores

Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2002, p. 63).

O autor procurou contemplar todos aqueles saberes que julga serem efetivamente utilizados pelos professores na sua atividade profissional e que, por sua vez, interferem diretamente na configuração das suas formas de fazer. Há referência aos saberes que seriam caracterizados por contribuírem na formulação das concepções dos docentes a respeito de sua atividade profissional, como, por exemplo, os saberes da formação profissional, os saberes da experiência e os seus saberes pessoais; e também referência àqueles saberes que poderiam ser caracterizados como instrumentais (meios concretos de realização), a exemplo, os saberes referentes ao manuseio de ferramentas concretas de trabalho (livros, apostilas, fichas, programas de computador etc.).

Quando o autor trata sobre o local de aquisição dos saberes profissionais dos professores ele se preocupa em evidenciar que o processo de constituição do profissional professor não se restringe ao presente. Isso significa aceitar que as fontes de aquisição dos saberes dos professores se referem igualmente às experiências do presente e principalmente às do passado; destaca também que conhecimentos adquiridos no contexto da sua vida pessoal e familiar, assim como em toda a sua trajetória escolar, são decisivos também na constituição de sua identidade profissional, justificando, portanto, a característica temporal dos saberes dos professores.

A partir do quadro construído por Tardif, podemos observar outro aspecto importante, que é o modo de integração dos saberes à prática profissional dos docentes, que grande parte das vezes acontece por processos de socialização. Seja pelas experiências de socialização pré-profissional (que antecedem o ingresso do professor na carreira) ou de socialização profissional (que se referem à trajetória profissional do professor), os saberes dos professores não são saberes caracterizados unicamente por uma construção individual.

Os saberes são construídos nas relações interativas, nas salas de aula, no espaço de formação continuada, pois ao mesmo tempo em que se ensina se aprende, cabendo ao professor adquirir conhecimento suficiente para analisar e selecionar quais os saberes que realmente contribuem para uma prática que atenda à complexidade do espaço da sala de aula.

Administrar o dia-a-dia do trabalho docente é uma tarefa complexa que exige propostas consistentes, norteadas pela reflexão. Por mais que consideremos que o professor age sozinho, as relações que estabeleceu, ao longo de sua vida, na sua família, na escola e em outros espaços de convivência social, bem como a interação estabelecida com alunos, colegas de profissão e também nas instituições de formação interferem nas decisões a respeito de suas ações. Os saberes profissionais, para Tardif (2002), têm, portanto, diversas origens e só podem ser compreendidos se considerados em todos os seus aspectos.

Embora se mostre diversificados, a gama de autores que tratam da questão aqui abordada com a tipologia Saberes Docentes, além de Tardif, (2002), recorremos aos estudos realizados por Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009, p. 169-184) vêm dar a grande relevância para melhor se compreender o contexto em questão. Dessa forma, o quadro a seguir foi elaborado com base nos autores e apresenta de maneira sucinta as contribuições de distintos teóricos que discutem a relação dos saberes, competências e conhecimentos necessários à docência.

Quadro 3: Os teóricos e os saberes necessários à docência

TIPOLOGIAS	TEÓRICOS	SABERES, CONHECIMENTOS, COMPETÊNCIAS/HABILIDADES
SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA	FREIRE (1996)	1) ensinar não é transferir conhecimento; 2) ensinar exige rigorosidade metódica; 3) ensinar exige pesquisa; 4) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; 5) ensinar exige criticidade; 6) ensinar exige estética e ética; 7) ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo; 8) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; 9) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; 10) ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.
	SAVIANI (1996)	1) saberes atitudinais; 2.) saberes críticos contextual; 3.) saberes específicos; 4.) saberes didático-curricular.
	PORLÁN ARIZA (1996)	1). saberes das experiências; 2.) saberes da disciplina; 3.) saberes pedagógicos; 4.) saberes curriculares.
	GAUTHIER et al (1998)	1.) saberes disciplinares; 2.) saberes curriculares; 3.) saberes das ciências de educação; 4.) saberes da tradição pedagógica; 5.) saberes experienciais; 6.) saberes da ação pedagógica.
	PIMENTA (1999)	1.) saberes da experiência; 2.) saberes do conhecimento; 3.) saberes pedagógicos.

TIPOLOGIAS	TEÓRICOS	SABERES, CONHECIMENTOS, COMPETÊNCIAS/HABILIDADES
	PIMENTA e ANASTASIOU (2002)	1.) saberes da experiência; 2) saberes da área do conhecimento específico; 3) saberes pedagógicos; e 4) saberes didáticos.
	CUNHA (2004)	1) Saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; 2) Saberes relacionados com a ambiência de aprendizagem; 3) os relacionados com o contexto sócio histórico dos alunos; 4) os relacionados com o planejamento das atividades de ensino; 5) Saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades 6) Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.
CONHECIMENTOS /HABILIDADES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA	GARCÍA (1992)	1) conhecimento pedagógico geral; 2) conhecimento do conteúdo; 3) conhecimento do contexto.
	BRASLAVSKY (1999)	1) Competência pedagógico-didática; 2) Competência institucional, 3) Competência produtiva; 4) Competência interativa, 5) Competência especificadora.
COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS À DOCÊNCIA	MASETTO (1998)	1) competência em uma área específica (em uma determinada área de conhecimento); 2) competência na área pedagógica; 3) competência na área política (capacidade para o exercício da dimensão política), associada à figura do professor como cidadão e como alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade.
	PERRENOUD (2000)	1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar sua própria formação contínua.
	SHULMAN (2005)	1) competência em uma área específica (em uma determinada área de conhecimento); 2) competência na área pedagógica; 3) competência na área política (capacidade para o exercício da dimensão política), associada à figura do professor como cidadão e como alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade.

TIPOLOGIAS	TEÓRICOS	SABERES, CONHECIMENTOS, COMPETÊNCIAS/HABILIDADES
	ZABALZA (2006)	1) planejar o processo de ensino-aprendizagem (O que se faz quando se planeja? Como planejam os professores? O que se planeja?); 2) Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; 3) oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa) 4) manejo das novas tecnologias, associada ao domínio das novas tecnologias. 5) conceber a metodologia e organizar as atividades 6) comunicar-se e relacionar-se com os alunos; 7) tutoria; 8) Avaliar; 9) refletir e pesquisar sobre o ensino; 10) identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe

Fonte: Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009, p. 169-184).

De acordo com o quadro apresentado, pode-se considerar que independentemente da classificação dada na relação aos saberes docentes, todos tem conceitos estritos do que pôr em prática no momento de se exercer à docência, bem como compartilham dos três ingredientes indispensáveis, mas não suficientes a prática do professor, que correspondem ao saber, saber-se, saber conviver e saber-fazer, apresentados na forma de saberes, competências e conhecimentos.

SEÇÃO IV

DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA



4 DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A escolha metodológica é essencial para a realização da pesquisa científica. Nesse âmbito a pesquisa vai possibilitar a ampliação dos conhecimentos, a compreensão de algo novo e o entendimento do objeto de estudo em maior profundidade. Além disso, a pesquisa é recompensadora, produz satisfação pessoal em relação ao processo de aprendizagem, como também para alcançar os objetivos planejados para este estudo e apresentar possíveis respostas ao problema evidenciado. Esta seção tem como propósito apresentar a natureza da pesquisa, o referencial metodológico, o *lócus*, os interlocutores, os dispositivos de produção de dados e os procedimentos de organização e análises dos dados obtidos. A seguir apresentamos a natureza da pesquisa qualitativa narrativa.

4.1 A natureza da pesquisa qualitativa narrativa

A presente investigação trata-se de uma investigação em educação no âmbito social e de abordagem qualitativa do tipo pesquisa narrativa. Para Oliveira (2010, p. 37), a pesquisa qualitativa consiste num “processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Nossa proposta de trabalho é apoiada nas concepções de Connelly e Clandinin (1995), uma vez que consideram que o homem é essencialmente um contador de histórias que extrai sentido do mundo pelas histórias que conta. Assim,

[...] a razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que nós seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma em que os seres humanos experimentam o mundo. Dessa ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução das histórias pessoais e sociais, tanto os professores como os alunos são contadores de histórias e personagens nas histórias dos outros e em suas próprias (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p.11).

Neste âmbito, a pesquisa narrativa vai possibilitar a compreensão do teor de complexidade em que se estrutura a educação, ampliando as bases para que se obtenha dados fidedignos a começar do posicionamento do pesquisador que procura entender os fenômenos a partir das concepções dos sujeitos pesquisados. Esse tipo de pesquisa tem uma relação direta com o estudo que se almeja fazer, dando subsídio para investigarmos o objeto de estudo e proporcionando uma reflexão do contexto atual de formação inicial de professores.

Por outro lado, a pesquisa narrativa busca compreender a experiência vivida, espaço em que o pesquisador e participantes interagem e expressam suas histórias de vida e a forma como interpretam o mundo contemporâneo. Neste caso, a voz de todos os participantes têm espaço e suas experiências são importantes para o estudo, pois busca entender o objeto da pesquisa.

Para Minayo (2007, p.21), a abordagem qualitativa “[...] trabalha com universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...] que não pode ser reduzido a operacionalização de variáveis”. Neste contexto, o estudo enquanto fenômeno envolve aspectos da subjetividade humana que permeia os esforços pesquisados e não se reduz a manipulação de variáveis, buscando entender o contexto e as relações estabelecidas pelos interlocutores.

De acordo com Moraes (2000, p. 81), o uso da narrativa “[...] permite a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso compreendido, o sentido do mesmo, entendendo as mudanças desse caminho percorrido e reaprendendo com ele”. Assim sendo, a pesquisa narrativa como procedimento metodológico, possibilita trabalhar a dimensão subjetiva do sujeito, contribuindo para a reflexão das suas histórias de vida ao recordar sua trajetória.

Nessa esteira, Bertaux (2010, p. 47) considera como algo que “[...] o sujeito conta a outra pessoa, pesquisador ou não, um episódio qualquer de sua experiência vivida”. Assim sendo, os interlocutores usaram a forma de narrativas para contar suas histórias e seus relatos vividos, evocando aspectos pessoais de sua vida ou profissional. A seguir fazemos menção ao método (auto) biográfico como alavanca da pesquisa.

4.2. O Método (auto) biográfico como alavanca da pesquisa

Funda-se no fato desta perspectiva parecer a mais adequada para o estudo e para a concretização da sua finalidade, partindo da perspectiva de Filho e Gamboa (1995), quando advogam que não existem um método de pesquisa ideal, pois na investigação o método adequado é aquele que respeita a natureza do problema investigado e contribui para a sua melhor compreensão e explicação.

Na esteira de Bogdan e Beiklen (1994, p. 52), um paradigma é entendido como “um conjunto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação”. E assume-se que, seja ou não explícita, toda a investigação se

baseia numa orientação teórica. Os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos servindo-se deles para melhorar e analisar os dados.

Uma visão também defendida por Anguera (1995), que considera que o investigador não deve seguir cegamente um paradigma, pelo contrário, deve ter flexibilidade para que, sempre que se justifique, seja capaz de combinar paradigmas diferentes e de adotar os métodos mais apropriados para a solução do seu problema da investigação, independentemente da questão deles serem qualitativas.

O uso de método biográfico na educação ainda é recente embora venha sendo empregado no contexto atual. Conforme Nóvoa (1995, p. 18), as atuais “[...] abordagens (auto) biográficas são frutos da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico”.

Sendo assim, em virtude do desejo de renovação científica e do debate sobre o uso crescente das biografias nos últimos anos, Ferrarotti (2010), apresenta duas razões que responde a essa exigência. A primeira se deu com vista à necessidade de renovação metodológica, em decorrência da crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia e a segunda foi a urgência de uma nova antropologia que proporcionasse conhecer melhor a vida e a resolução de conflitos.

Na perspectiva de buscar e apresentar a especificidade do método biográfico, Ferrarotti (2010) expõe os dois tipos de materiais que podem ser usados, a saber: os materiais biográficos primários, isto é, as narrativas ou relatos autobiográficos recolhidos por um pesquisador e os materiais biográficos secundários. O autor destaca que a objetividade deve ocupar uma posição central no método biográfico assim como a comunicação interpessoal entre o narrador e o observador.

Para Nóvoa (1995), os relatos de outras pessoas quase sempre nos ajudam a entender o que está ocorrendo e, sobretudo, o que está nos ocorrendo, porque somente o relato de quem vivenciou a experiência é que pode, de fato, contribuir para o desenvolvimento de outras pessoas que exercem a profissão e entender a sua própria experiência.

No desenvolvimento desse estudo, consideramos relevante a utilização de método (auto) biográfico para a compreensão do problema da pesquisa, pois ao narrar suas histórias os participantes tornam-se sujeito de sua própria história, rememoram seus percursos vividos e assim será possível descrever as experiências profissionais dos professores, bem como o processo de desenvolvimento profissional docente. A seguir voltaremos os nossos olhares para o *locus* da pesquisa.

4.3 O *locus* da pesquisa

O *locus* da investigação da pesquisa foi a Universidade Federal do Piauí - UFPI. A UFPI é a mais antiga instituição de Ensino Superior do Estado do Piauí. Foi criada pela Lei nº 5.528, de 12 de novembro de 1968, assinada pelo então Presidente Costa e Silva pela qual autorizou seu funcionamento como fundação, integrando: o Instituto de Ciências Exatas e Naturais o Instituto de Filosofia, Ciências humanas e Letras; a Faculdade de Direito, a Faculdade de Odontologia; Faculdade de Medicina e a Faculdade de Administração, em Parnaíba. Esta lei foi instituída após diversas lutas de políticos piauienses e de vários segmentos da sociedade tinham um sonho de ser instalada uma Universidade Federal no Estado do Piauí, precisamente em Teresina.

Conforme Mendes (2012), no ano de 1971, o desembargador Robert Wall de Carvalho sendo Reitor Pro-tempore, toma providências para a instalação da universidade, sendo concretizada no dia 01 de março deste mesmo ano. O então Governador do estado, Alberto Silva defendia uma Universidade Moderna, por acreditar a instalação da UFPI, uma instituição que contribuiria para o desenvolvimento do Piauí, por esta razão usou seu prestígio junto ao Governo Federal para a nomeação do professor Hécio Ulhôa Saraiva, professor PHD em Sociologia, pela Universidade de Brasília, sendo empossado em 24 de julho de 1971. No início de sua gestão construiu os primeiros galpões do Campus da Ininga, organizou os serviços acadêmicos, fez a implantação do sistema de créditos nas disciplinas e promoveu a organização dos departamentos e centros.

Foto 1: Imagem do pórtico da Universidade Federal do Piauí



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2020).

O então Reitor, através da Resolução nº16, de 05 de outubro de 1971, criou o Departamento de Educação, tendo a finalidade de ministrar disciplinas afins na área de conhecimentos pedagógicos; elaborar planos de trabalhos e programações anuais do ensino de educação na UFPI; atribuir encargos de ensino, pesquisa e extensão ao pessoal docente; colaborar com a implantação da reforma 5692/71; planejar e criar cursos de licenciatura curta e plena; coordenar o trabalho docente; designar professores orientadores para auxiliar alunos de graduação na elaboração dos planos de estudos e o constante aperfeiçoamento do pessoal docente. Inicialmente este departamento ficou subordinado à reitoria.

Em 04 de janeiro de 1972, aconteceu a primeira reunião para a organização do Departamento de Educação. A reunião foi presidida pelo Reitor Hécio Uchoa, com a comissão designada para estruturação do departamento, constituída pelos seguintes professores: Juracy Mendes Soares, Maria Cristina Oliveira e Iracema Santos Rocha da Silva (como representantes do departamento) e os professores convidados através da reitoria: Maria Susana Pontes Vasconcelos (UFC) Milton de Oliveira (Universidade Católica de Minas Gerais), Helena Maria Gazzinele Cruz de Oliveira e Guido de Almeida (UFMG) e ainda o professor Luiz Ernani Torres da Costa e Silva, representando o Projeto Piauí.

Após essa reunião, a comissão elaborou um documento que foi entregue ao Reitor propondo o oferecimento de cursos de plena e curta duração, tais como: Formação pedagógica das Licenciaturas de Conteúdo; Administração Escolar e em curta duração Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. A comissão, solicitou a Licenciatura em Inspeção Escolar pudesse ser ofertada por meio de um convênio celebrado entre a Universidade e o Governo do Estado. Sugeriu a também a criação do Centro de Ciências Educacionais que seria composto por pelo Departamento de Fundamentos da Educação e o Departamento de Métodos e Técnicas de Educação. Além disso, foram apresentadas as etapas de implantação do Centro de Ciências Educacionais, atendendo aos seguintes requisitos: definição de tarefas conforme a disponibilidade recursos; levantamento das necessidades e treinamento de pessoal; oferecimento de educação em conformidade com os princípios e normas legais, além da implementação de curso de formação pedagógica das licenciaturas de conteúdo, oferecimento dos cursos de Licenciatura em Administração Escolar e Supervisão escolar.

A comissão também alertou para criação do Centro de Ciências Educacionais com o dever de implementa os Projetos do Plano Setorial do Ministério da Educação, assim como colaborar com o Governo do Estado do Piauí no atendimento das necessidades do Sistema Educacional. Após dois anos, foi instituído o ato da Reitoria nº 262/74, nomeando uma nova comissão para realizar um estudo e propor a criação do Centro de Ciências da Educação,

integrada pelos seguintes professores: Mariano da Silva Neto, Juraci Mendes Soares, Maria Cristina de Oliveira e Maria Oliveira Lima, sob a presidência do primeiro. Esta comissão iniciou os trabalhos a partir de 16 de junho de 1974. Fixando os objetivos seguintes: ampliar e aprofundar o conhecimento da legislação à nova estruturação da universidade e experiências de outras universidades; analisar a situação da UFPI, principalmente do departamento de educação e elaborar uma proposta de desdobramento do departamento de educação que se ajustasse aos normas legais e a realidade local.

Portanto, em 19 de março de 1975, o Magnífico Reitor, José Camillo da Silveira Filho, assinou a resolução 10/75 designando a implantação do Centro de Ciências da Educação (CCE). Esta resolução extinguiu o Departamento de Educação e implantou o Centro de Ciências da Educação (CCE), constituído pelos seguintes departamentos: Departamentos de Fundamentos da Educação, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e Departamento de Artes Práticas. A administração do centro seria realizada através do conselho departamental, diretoria e departamentos. Cada departamento com chefe e subchefe. O pessoal técnico e administrativo do extinto departamento de educação foi redistribuído de acordo com os interesses da Administração do ensino.

Foto 2: Imagem do Centro de Ciências da Educação - CCE



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2020).

Foto 3: Programa de Pós-Graduação em Educação



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2020).

Em 1988, o CCE foi transferido do SG4 para prédio atual. E em 1991, foi criado o curso de Mestrado em Educação. Atualmente, no Centro de Ciências da Educação funciona os seguintes cursos: Bacharelados em Comunicação Social (Jornalismo) e Moda (Design e Estilismo) e as Licenciaturas em Pedagogia (Magistério), Educação do Campo, Artes Visuais e Música.

A escolha por este *lôcus*, foi por esta ser uma IES de renome no campo da formação de professores no Estado do Piauí e na cidade de Teresina, também em virtude de o pesquisador residir nesta cidade, embora seja moçambicano. A Universidade tem como missão, contribuir para a formação de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade, através de ações transparentes que garantam o acesso a um ensino de qualidade contribuindo para a autonomia de seus discentes.

O Curso de Pedagogia, em sua atual versão, tem por objetivo a formação do pedagogo para atuar na docência, na educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão educacional, comprometido com as questões educacionais, locais regionais e nacionais e com a realidade social de um modo crítico e transformador. Para esta pesquisa primeiro foi a escolha dos colaboradores que atua no curso de Licenciatura em Pedagogia em cada departamento, que é o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) e o Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE). Assim apresentamos os interlocutores da pesquisa.

Trazemos, ainda dados sobre o Curso de Licenciatura em Pedagogia, pois os interlocutores da nossa pesquisa atuam como professores formadores deste curso. O Projeto Pedagógico do Curso - PPC de Pedagogia estabelece os parâmetros para a formação do pedagogo. Prever a integralização do curso em quatro anos e meio, organizados em nove (9) semestres letivos (limite mínimo de permanência é de 08 (oito) semestres e máximo de 14 (catorze) semestres), com 222 créditos (cada crédito com 15 horas) e carga horária de 3.300 horas, incluindo as disciplinas obrigatórias e optativas, as práticas como componente curricular, os estágios supervisionados e as atividades complementares.

O perfil profissional do egresso do curso de pedagogia é de professores da educação básica, para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, para os diferentes sujeitos da aprendizagem, bem como para exercerem atividades de planejamento, implantação e avaliação de programas e projetos educativos em espaços organizacionais onde a atuação profissional do pedagogo seja demandada (UFPI, 2009). Esclarecemos que, efetivamente, temos como referência para o presente estudo, o PPC aprovado em 2009, pois, o mais recente sua implantação é recente, posterior ao momento de coleta de dados.

4.4 Interlocutores da pesquisa

Os interlocutores da pesquisa foram 08 (oito), que atuam no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, na cidade de Teresina. Adotamos como critério de seleção dos sujeitos desta investigação: ser professor efetivo com tempo de docência no Ensino Superior entre cinco e vinte e cinco anos de experiência na formação de professores.

Após a definição dos critérios de seleção dos participantes da pesquisa, visitamos primeiramente o Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) e o Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE) para apresentar a autorização institucional aos respectivos chefes e termos acesso aos contatos dos professores. Na sequência, contatamos os professores visando marcar um encontro com cada um para apresentar a pesquisa e marcar o dia mais adequado para iniciarmos a produção de dados através dos instrumentos escolhidos.

A partir destes contatos com os chefes dos departamentos, como foi definido no Projeto de Pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética, a participação de 10 (dez) professores que atuam no Curso de Pedagogia, sendo 5 (cinco) do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e 5 (cinco) do Departamento de Fundamentos da Educação. Destes 2 (dois)

interlocutores embora tenham participado da entrevista, não devolveram o questionário e nem o memorial de formação, por esta razão foram excluídos da pesquisa.

Na fase seguinte, entramos em contato com os colaboradores através de uma chamada telefônica para uma breve conversa em sua sala de trabalho, onde começamos pela nossa apresentação bem como da temática e os objetivos da pesquisa e a relevância de sua participação. A seguir explicamos a estrutura de cada instrumento e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

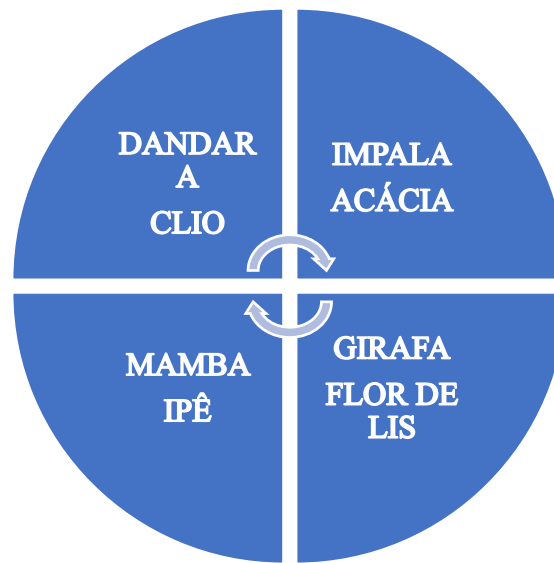
Demos também a oportunidade para o(a) interlocutor(a) se pronunciar acerca de sua participação ou não na pesquisa, se estava de acordo ou não com o termo, caso quisesse participar de forma voluntária de livre e espontânea vontade e que a qualquer momento poderia desistir da pesquisa.

Todos os colaboradores foram unânimes em aceitar em participar da pesquisa, porém dois interlocutores desistiram ao não devolver o questionário e o memorial de formação. Este processo foi acontecendo com todos os interlocutores da pesquisa, sendo marcada a data de cada entrevista e a devolução do questionário e o memorial de formação, na sala de trabalho na Universidade Federal de Piauí, no Centro de Ciências da Educação.

A seguir o pesquisador, entregou a cada interlocutor uma bolsa com os seguintes documentos: Caneta, lápis, cópia da Autorização Institucional para a pesquisa, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de confidencialidade, Questionário do Perfil dos colaboradores, Entrevista Narrativa e o Memorial de Formação. Os participantes do estudo foram identificados por livre escolha do pseudônimo de modo a garantir o anonimato de sua identidade, sendo mantido o seu sigilo das informações pelos pesquisadores responsáveis.

A entrega dos materiais da pesquisa visou facilitar a familiarização dos interlocutores com os instrumentos e tornar visível o objeto de estudo. Cada entrevista teve duração de 2 (duas) horas. Cada interlocutor (a) definiu como poderia ser identificado na pesquisa, sendo escolhidos os seguintes pseudônimos para garantir o anonimato: Dandara, Clio, Impala, Acácia, Mamba, Girafa e Flor de Lis e Ipê, sendo 7 (sete) do sexo feminino e 1(um) do sexo masculino, que na figura 7, a seguir, os representamos:

Figura 7: Colaboradores da Pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

O perfil dos(as) interlocutores(as) da pesquisa foram definidos conforme as informações contidas no questionário. Por meio desse instrumento foi possível produzir informações necessárias para o atendimento ao primeiro objetivo específico do estudo: descrever o perfil profissional de professores formadores que atuam no Curso de Pedagogia, como representado no quadro 1, além de caracterizá-los com base em outros aspectos, como sexo e idade.

Portanto, foi descrito o perfil dos interlocutores a partir dos seguintes aspectos: sexo, idade, formação profissional e tempo de serviço, conforme quadro 1, a seguir:

Quadro 4: Perfil dos(as) interlocutor(as) da pesquisa

Interlocutores da Pesquisa	Sexo	Idade	Formação Profissional		Tempo de Serviço
			Graduação	Pós-Graduação	
Dandara	F	Acima de 50 anos	Licenciatura em Pedagogia Supervisão Escolar	Mestrado em Educação Doutorado em Educação	15 a 25 anos
Impala	F	Acima de 50 anos	Licenciatura em Pedagogia	Mestrado em Educação Doutorado em Educação	26 a 35 anos
Clio	F	40 a 50 anos	Licenciatura em Pedagogia e História	Mestrado em Educação Doutorado em Educação	15 a 25 anos

Acácia	M	Acima de 50 anos	Engenharia Civil Direito Licenciatura em Matemática Bacharelado em Administração	Mestrado em Educação	26 a 35 anos
Mamba	F	Acima de 50 anos	Licenciatura em Pedagogia	Mestrado em Educação Doutorado em Educação	26 a 35 anos
Girafa	F	Acima de 50 anos	Licenciatura em Pedagogia e em Supervisão Escolar Orientação Educacional	Mestrado em Educação Doutorado em Educação	15 a 25 anos
Flor de Lis	F	45 Anos	Licenciatura em Pedagogia e Educação Infantil, Supervisão Escolar	Mestrado em Educação Doutorado em Educação	8 anos
Ipê	F	Acima de 50 anos	Licenciatura em Pedagogia Educação Infantil	Mestrado em Educação Doutorado em Educação	15 a 25 anos

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

A professora Dandara tem acima de cinquenta anos de idade e já exerceu a docência ministrando aulas particulares de reforço para crianças. Tem entre 15 a 25 anos de tempo de serviço. Em razão do gosto pela docência fez vestibular para o Curso de Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar, com isso começou a receber vários alunos das melhores escolas particulares de Teresina que eram provenientes de famílias ricas. Neste meio tempo, houve a oportunidade para trabalhar numa escola particular num bairro da periferia de Teresina que não possuía boa infraestrutura. Fez teste seletivo, sendo aprovada. Era a única professora negra da instituição que cursava Pedagogia. Possui Mestrado e Doutorado em Educação. Foi aprovada em concurso público para professora efetiva da Universidade Federal do Piauí, como professora efetiva. Milita no movimento negro, com militância acadêmica e na organização de eventos no IFARADÁ, núcleo de pesquisa sobre a vidas de pessoas negras. Gosta de trabalhar na UFPI, um lugar que sempre quis ocupar.

A interlocutora Impala tem idade acima de cinquenta anos e de vinte e seis a trinta e cinco anos de docência. Ouvia incansavelmente dos pais a frase “A educação é a chave da mudança”. Foi assim que aprendi a valorizar a escola e a amar os livros. Desse modo, escolher o curso Pedagógico foi o caminho “quase natural”. Fez o vestibular para Pedagogia sendo aprovada. Alegria, ansiedade, medo, orgulho, eram sentimentos que se misturavam.

Quando tinha dúvida sobre algum assunto recorria à sua irmã que era professora do DEFE. Continuando, diz que alguns professores eram mais receptivos, outros eram mais “fechados”, não dando oportunidade para aproximação com os alunos. Precisou (re)aprender muitas coisas. Por incentivo de uma amiga, também Pedagoga, se submeteu a uma seleção na UESPI para fazer o Curso de Especialização em Docência Superior, foi aprovada. Nesse mesmo ano, a Secretaria de Educação do Município lançou uma proposta para que atuasse como Pedagogo e não mais como Orientador Educacional ou Supervisor Escolar. Foram feitas algumas reivindicações por parte dos profissionais e uma delas seria a possibilidade de ser ofertado um Curso de Capacitação para que atuem com maior segurança diante das novas atribuições. Em convênio com a UFPI, foi oferecido o Curso de Especialização em Pedagogia Escolar, com duração de um ano.

Ainda durante o Mestrado fez uma seleção para professor substituto na UFPI, para a Área de Fundamentos Psicológicos da Educação. Foi selecionada e passou a dar aulas à noite. Este foi seu primeiro contato com a docência superior. Foi com esta experiência que iniciou sua identificação com a docência superior. Depois de concluir o Mestrado, passou a trabalhar, a convite do Secretário de Educação do Município, na sede da Secretaria, no Departamento de Ensino Fundamental. Conheceu todas as escolas do município, seus sucessos, fracassos e problemas. Assim teve uma visão macro da educação, passando a ver a escola sob outra perspectiva, dentro de um contexto social e econômico, inserida em comunidades singulares. Em 2004 fez concurso público na UFPI, para professor da área de Fundamentos Psicológicos da Educação, sendo aprovada. Em 2009 iniciou o curso de Doutorado na Universidade Federal do Ceará, com dois anos e meio estava com a Tese pronta, sendo defendida imediatamente. Retornou ao trabalho antes do tempo previsto. Retomou suas atividades profissionais no Departamento de Fundamentos da Educação, na área de Fundamentos Psicológicos da Educação.

A terceira colaboradora de nome Clio, tem acima de quarenta a cinquenta anos de idade e de quinze a vinte e cinco anos na docência. Nasceu em Picos, e aos cinco anos ingressou no instituto Monsenhor Hipólito. Concluído o 1º grau em 1988, em seguida fez o Curso Técnico Profissional no PREMEN-Escola Técnica Estadual Petrônio Portela no ano de 1992, em sua cidade natal. A UFPI oferecia dois Cursos Letras e Pedagogia, dessa forma foi aprovada no vestibular para pedagogia no ano de 1993. Logo, houve concurso para a Secretaria Estadual de educação em março de 1994, aos 19 atuava como professora. Em 1996, conclui o curso de pedagogia em 2001, o Curso de Licenciatura em História pela UESPI.

No ano de 2004 foi aprovada como professora efetiva da UFPI, campus CSMNB (Picos-PI), concluindo Mestrado em Educação (2005), Doutorado em Educação (2009-UFU) e Pós-Doutorado em 2016 (UFU). Em 2010 fiz concurso novamente e fui removida para o CMPP (Teresina-PI). Dentre os vários fatos marcantes destaca-se, como exemplo, toda a luta no percurso formativo, a convivência com os alunos, as aprendizagens diárias, a alegria de contribuir com a formação e transformação do mundo.

O quarto colaborador de nome Acácio tem acima de cinquenta anos de idade, com vinte e seis á trinta e cinco anos de docência. Fez mais de 25 (vinte e cinco) vestibulares para diferentes cursos de graduação (todos em Teresina), sendo aprovado em todos, sempre com boas colocações, e em várias áreas do conhecimento. Sua vida profissional foi pautada por uma busca incessante da multidisciplinaridade, porém, tendo como centralidade inicial a Matemática e as Ciências Naturais (Física, Química e Biologia), porém sem se descurar da área de ciências humanas e sociais aplicadas.

A condição de professor foi opção, pois poderia ser profissional de qualquer área do conhecimento, pois bem avaliado e com a possibilidade concreta de atuar em outra(s) área(s). o de começar a trabalhar muito cedo (22 anos) já ensinando em nível de Curso Superior (Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Administração), sendo (2) Professor Fundador da Universidade Estadual do Piauí (antiga FADEP/CESP) e, ao mesmo tempo, (3) o de ser Professor e Aluno da própria turma que ministrava aulas (Bacharelado em Administração), (4) de ser Chefe de Departamento (Departamento de Ciências Físicas e Naturais – DCFN/CESP) eleito com votação unânime, e o de (5) ser sondado em pesquisa, para assumir a Reitoria da UESPI com 78% (setenta e oito por cento) de preferência, o que não aconteceu por vários motivos, (6) de ter feito o primeiro concurso público para docente da UESPI (1988), (7) de ter sido escolhido o primeiro Presidente da Associação dos Docentes do Centro de Ensino Superior do Piauí (ADCESP), entidade de muita luta e de grandes resultados, (8) de ter participado da elaboração do primeiro Plano de Cargos e Salários do CESP (Centro de Ensino Superior do Piauí), (9) de ter participado da maior revolução acontecida na Educação Superior do Piauí.

Possui vários cursos de graduação (Licenciatura em Ciências – Habilitação em Matemática, Bacharelado em Engenharia Civil, Bacharelado em Administração, Bacharelado em Direito), de pós-graduação *lato sensu* (Especialização em Matemática), e uma de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado em Educação), com incursão em Curso de Doutorado em Educação (não concluído). Enquanto Pró-Reitor de Ensino de Graduação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), face ao Programa REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão

das Universidades Federais (e REUNI/HU – Hospitais Universitários Federais), quando a UFPI foi quadruplicada: em Ensino de Graduação, vagas no vestibular, indicadores educacionais, obras físicas, construção dos *Campi* de Floriano (CAFS) e Bom Jesus (CPCE), e a reconstrução dos *Campi* de Picos (CSHNB) e de Parnaíba (CMRV), além de Teresina (CMPP), com, ao todo, 17 (dezesete) Cursos de Graduação (novos), bem como remodelagem de outros tantos, perfazendo quase uma centena de Cursos de Graduação, dentre várias outras ações efetivadas, (10) participou, de frente, da inauguração dos primeiros cursos de graduação a distância, da elaboração do primeiro Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2005), dentre outros.

Nunca cogitou em ser Professor, mas o principal motivo foi o calculado grande dispêndio, material e emocional, para ser Engenheiro Eletrônico, pois só tinha este Curso, à época, em São Paulo. Optou por estudar Licenciatura explorando a Matemática (a matéria que mais gostava, além de ter sido Monitor de Matemática por vários anos); não sabia, em princípio, que era para ser professor; daí, rapidamente, se tornou professor (formal e por opção pessoal).

A colaboradora de nome Mamba tem acima de cinquenta anos de idade e de vinte e seis a trinta e cinco anos de tempo de serviço na docência. Primeiro, a aprovação nos dois concursos para o magistério, um no ensino médio, outro no Ensino Superior. Como também ingressou na Pós-Graduação como docente permanente, principalmente pelas atividades de orientação e pesquisa. Trabalhar com a docência foi uma decorrência dos cursos de licenciaturas em que se formou na Universidade Federal do Piauí. Os campos de conhecimentos que escolheu para estudar, formalmente, são licenciaturas, logo se formou para lecionar. Outros momentos importantes foram quando do ingresso nos cursos de Mestrado e Doutorado.

A colaboradora Girafa tem acima de cinquenta anos de idade e quinze a vinte e cinco anos de docência. A intenção primeira não era a docência. Por isso, tentou outra carreira para depois compreender que queria mesmo era ser professora. Porém, era um sonho de sua mãe que sempre lhes dizia que: “para filha de pobre, o melhor caminho era o magistério, pois conseguiria logo se inserir no mercado de trabalho”. Como havia feito no Ensino Médio, o Curso de Técnico em Contabilidade, fez a opção pelo Curso de Ciências Contábeis no vestibular da UFPI, mas quando começou a trabalhar em um escritório, compreendeu que não era isso que eu queria fazer pelo resto de sua vida.

Um pouco antes desse momento de ingresso no ensino superior, ao chegar o momento de cursar o Ensino Médio, Participou da seleção do Instituto de Educação para o Curso

Pedagógico, curso de formação de professores de nível médio. Foi aprovada, mas como havia sido aprovada também na Escola Técnica Federal do Piauí, optou em fazer o Curso de Técnico em Contabilidade. Porém, mais tarde, quando ingressou na UFPI, para cursar Licenciatura em Pedagogia, ao mesmo tempo iniciou o trabalho como servidora pública estadual no sistema educacional de ensino e fez o Curso Pedagógico de nível médio, concomitante aos finais de semana.

Como eram apenas dois anos o Curso Pedagógico, concluiu-o antes do Curso de Pedagogia, iniciando a carreira docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino, pois, como já era servidora estadual e havia carência de professores no quadro das escolas, com as credenciais adquiridas com o curso pedagógico, foi lotada numa sala de aula. Iniciou a docência em 1988, mesmo antes de concluir o Curso de Licenciatura em Pedagogia. No mesmo ano, abriu concurso para a Rede Municipal de Ensino em Teresina que aceitava a inscrição de pessoas apenas com o Curso Pedagógico de nível médio. Participou do processo seletivo sendo aprovada, assumindo em 1989, o posto de professora, na Rede Municipal de Ensino em Teresina.

Esta professora, ao concluir o Curso de Pedagogia em 1990, fez a opção pela segunda habilitação em Supervisão Escolar e, posteriormente, a habilitação em Orientação Educacional. Ao concluir a habilitação em Supervisão Escolar em 1992, foi convidada para assumir a função de Supervisora Escolar na rede estadual e fez concurso para a mesma função na rede municipal nas quais permaneceu até início de 1995. Esta complexidade da prática favorece a busca pelo conhecimento e, conseqüentemente, conduz a novas aprendizagens. Sempre gostou de estudar e, por isso, mesmo quando concluiu o Curso de Pedagogia não se sentia satisfeita. Portanto, no Curso de Pedagogia, além da habilitação básica em magistério (1990), conclui a segunda habilitação em Supervisão Escolar (1992) e a terceira em Orientação Educacional (1995).

A sétima colaboradora de nome *Flor de Lis*, de quarenta e cinco anos de idade, e oito anos de docência, foi Coordenadora Pedagógica em escolas da Rede Pública e da Rede Privada de Ensino. O fato de a graduação ser em Pedagogia não resulta de uma escolha apenas interna, pessoal, íntima, individual, descolada da realidade social. Ser graduada em Pedagogia era o que acreditava ser possível. Isso foi o que lhe disseram! A história de profissão docente se cruza a história das mulheres. Mulheres educavam os filhos, então podiam educar os filhos de outras mulheres.

Outro aspecto social é o fato de que, para mulheres oriundas de famílias pobres e da periferia, o magistério era a atividade profissional mais rápida e garantida para conquistar um

emprego. Porque a sobrevivência é a necessidade primeira do ser humano, como diz Marx e Engels (A ideologia alemã). Então, quando se decide por uma profissão e outra, fazemos conforme a nossa condição social e conforme aquilo que é possível de ser realizado diante das oportunidades que a realidade social e histórica oferece. Esses “aspectos sociais ficaram evidentes na fala de minha mãe, quando tive que escolher para que curso deveria fazer o vestibular em 1991” dizia: “minha filha, a carreira de professora é mais fácil e rápida para conseguir emprego, principalmente, quando se é pobre”.

Ao se inscrever para fazer o vestibular sua primeira opção Jornalismo e Pedagogia como segunda opção. Era importante colocar dessa forma para garantir a aprovação. Foi assim, que planejou deu certo. No entanto, em 1995 fez outro vestibular, dessa vez, para Letras-Português, sendo aprovada. Em 1995 foi o ano que também começou a trabalhar como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio com as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Essa primeira experiência profissional, aconteceu numa escola privada da periferia de Teresina (PI).

O curso de Pedagogia era na Habilitação de Magistério, o que significa que era o antigo curso que preparava professores para atuarem em cursos de formação pedagógica de nível médio (Curso Pedagógico – antigo curso para professores que ensinavam crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental). Então, pela lógica da formação, era possível ministrar disciplinas no curso Pedagógico de nível médio, ou seja, formar professores, mas não poderia ensinar as crianças). A escolha consciente pela Pedagogia não foi no momento da inscrição no Vestibular, mas sim quando se tornou capaz de reconhecer e assumir a Pedagogia como formação e profissão, ao ser capaz de renunciar o outro curso.

Em 2017 começou a fazer parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPI. A preparação para ingressar no Mestrado exigiu a vivência de cada etapa citada por Rubinstein (1978), à medida que se preparava a vontade de ingressar se desenvolvia e o projeto tomava corpo, com dúvidas, incertezas, necessidades que o trabalho desenvolvia na Regional exigia. Seus questionamentos guiaram-na para pesquisa que buscava compreender e explicar como se constituía a Identidade Profissional dos Pedagogos.

A oitava colaboradora, de nome *Ipê*, tem acima de 50 anos de idade, com 15 a 25 anos de experiência em Pedagogia. Iniciou tarde no magistério. Iniciou em 1982, já tendo concluído em 1977 o Ensino Médio. Ser professora nunca fez parte de seu interesse, nunca brincou de ser professora, e sempre que alguém cogitava essa possibilidade, dizia que, jamais. Assim, após concluir o Ensino Fundamental se matriculou em dois cursos de ensino médio (Científico e Contabilidade) ambos, bem diferentes do Curso Pedagógico. O Curso Científico,

cursou numa rede pública, porque queria ser aprovada no vestibular para Serviço Social ou Direito. Já, o Curso Técnico em Contabilidade, cursou em rede particular.

É importante ressaltar também, o fato que a levou a cursar Contabilidade. É que, na sua cidade (Parnaíba), todas as pessoas egressas da escola e pertencentes às classes populares, eram incentivadas pelos pais a prestarem concurso para serem bancários. Inclusive, chegou a ser aprovada no concurso para o Banco do Nordeste, porém perdeu a prova de datilografia. Restava-lhe concorrer para o vestibular para Serviço Social ou Direito.

Para se manter em Teresina precisava trabalhar. Fez concurso para uma empresa de telecomunicações e se inscreveu em um pré-vestibular. Não foi aprovada no vestibular por conta da concorrência que na época era 18 candidatos para uma vaga. As chances de quem vinha do interior eram remotas, pois os alunos da capital eram mais preparados.

Não aprovada para um curso superior, concludente de dois cursos de ensino médio e consciente de que ficar sem estudar não era conveniente, resolveu, por falta de opção, cursar o pedagógico. Ingressou no 2º ano, pois quem tinha cursado o científico possuía o que a legislação determinava como básico e que correspondia ao 1º ano de um dos cursos profissionalizantes. Estudava a noite e durante o dia, trabalhava como agente social no Projeto Rondon.

O curso pedagógico causou-lhe surpresa. As disciplinas pedagógicas lhe causaram fascínio a ponto de arrepende-se por não ter cursado o magistério no início do Ensino Médio. No Curso Pedagógico se sentiu totalmente incluída, pois inúmeros conhecimentos já haviam sido adquiridos no Ensino Médio (Científico e Contabilidade) cursados anteriormente. Outro fato importante era o perfil dos professores que, trabalhavam próximos dos alunos. No geral, possuíam uma didática diferenciada.

Esses dados com os quais traçamos o perfil dos interlocutores, foram parte do questionário com aplicação direta, levando em conta os seguintes aspectos: Perfil biográfico do docente: dados pessoais, formação profissional, tempo de serviço e aspectos do processo formativo. A seguir fazemos menção dos dispositivos de produção de dados da pesquisa, inclusive do questionário, cujos dados apresentamos na caracterização do perfil dos interlocutores.

4.5 Dispositivos de produção de dados da pesquisa

Os dispositivos utilizados para a produção de dados têm grande importância para o alcance dos objetivos do estudo sendo necessário uma escolha racional, pois deles dependem

a qualidade dos dados empíricos e, conseqüentemente, o sucesso da trajetória metodológica da pesquisa sobre o objeto de estudo. Utilizamos o questionário, a entrevista narrativa e o memorial de formação como dispositivos de produção de dados da pesquisa.

4.5.1 Questionário

O questionário é uma técnica de recolha de dados inscrita nas chamadas técnicas de inquirição ou inquérito, ou seja, aquelas nas quais a informação é obtida indagando os interlocutores da investigação. Sob esse ponto de análise, as respostas do questionário permitem captar as percepções, experiências subjetivas e representações dos inquiridos sobre a temática abordada no questionário, num formato uniforme de pergunta-resposta que permitem identificar tendências.

O procedimento do questionário foi através do contato direto com o sujeito frente a frente para poder estabelecer a data da entrevista e, na oportunidade, responderam ao questionário. Neste encontro, ocorreu a entrega de uma bolsa elaborada exclusivamente elaborada para os participantes da pesquisa que continha todo o material que seria de fundamental importância para a realização da pesquisa. Feita a entrega do material, fez-se uma explicação exaustiva de todas as perguntas que vinha no questionário, em que esclarecemos ao sujeito da pesquisa as questões apresentadas e, posteriormente, marcou-se a data da sua entrevista. Nesta fase da entrega do material não foi gravada nenhuma informação, tratando-se da entrega do material para sua familiarização do problema e o objeto de estudo, trazendo explicações na nossa conversa em relação ao questionário.

Um dos pontos mais importantes que foi apresentado no preenchimento desse questionário é que cada sujeito devia se identificar com seu pseudônimo, sendo de livre vontade de cada colaborador que devia escolher na sua identificação para permitir privacidade das informações fornecidas, em manter o sigilo e o anonimato da sua identidade, como estabelece a Resolução nº 466/2012, que trata das diretrizes e normas para a pesquisa.

Neste processo estabeleceu-se o seu critério o prazo para a entrega do questionário. Todos foram unânimes em marcar a entrega com o prazo de um mês, caso não houvesse impedimento dentro do prazo estabelecido. Chegado o tempo estabelecido, cada interlocutor enviou o questionário preenchido, observando as orientações quanto ao seu pseudônimo, informando dados pessoais, idade, formação profissional e resolução das questões bem definidas neste questionário.

Na síntese da tabela 2, descrevemos o perfil dos colaboradores que participaram nesta pesquisa. Os dados mostram que sete são do sexo feminino e um do sexo masculino, atuando como docente no curso de Licenciatura Plena na UFPI, para a formação inicial e profissionalização de professores.

4.5.2 Entrevista narrativa

Tendo em conta que os colaboradores da pesquisa tinham sido apresentados no primeiro dia da entrega do material para se familiarizar com as questões, foi possível apresentar o tema, objetivo geral e específicos e as questões através dos eixos como: perfil biográfico, formação profissional, aspectos relevantes sobre a profissionalização, aspectos relevantes sobre o desenvolvimento profissional docente, saberes profissionais, prática docente e aprendizagem inclusiva.

Depois da apresentação dos eixos, seguiu a própria entrevista, começando pelo perfil biográfico. Mas antes o pesquisador pediu autorização para que pudesse gravar as informações e os sujeitos da pesquisa concordaram com as gravações. Assim, deu-se início a entrevista, passando para todos os eixos, sentindo-se à vontade para responder as questões colocadas. Moderou-se o grau de contato, deixando o colaborador expressar as suas emoções e sentimentos, dando estímulo para a pessoa contar suas experiências e histórias de vida, trajetórias de formação e profissional de cada um. Foi o momento de muita interação e narração com perguntas abertas sem interrupção dentro de duas horas, tendo em conta o nível das questões da entrevista.

As perguntas foram claras para os colaboradores, apesar de ressaltarem que as questões era muitas, mas isso não impediu a realização da entrevista. Nesta entrevista, os colaboradores se identificaram com o seu pseudônimo, como: Dandara, Impala, Clio, Acácio, Mamba, Girafa, Flor de Lis e Ipê, para permitir privacidade das informações fornecidas na análise dos dados. Realizada a entrevista passamos a um outro momento da pesquisa, fazer a transcrição das informações gravadas do celular para o computador, precisando de muita concentração para que a informação seja aquela que foi fornecida pelo colaborador, que foi importante para perceber o passado, presente e futuro de cada colaborador.

Para Clandinin e Connelly (2015) na pesquisa narrativa temos a questão da temporalidade, por entender que a experiência narrativa é temporal, tempo de vida pessoal e social; por indicar interação entre passado, presente e futuro; por observar a noção de

continuidade, do lugar, situação e o contexto, do ponto de vista de quem narra, pois as ações podem variar conforme o cenário.

Dado o valor formativo que a entrevista narrativa carrega, é importante observar que tal técnica pode significar importante contribuição para a pesquisa. A relevância da entrevista como técnica utilizada em pesquisas qualitativas é amplamente reconhecida, especialmente nas pesquisas educacionais. Desse modo, a entrevista narrativa permite ao narrador contar a história sobre algum acontecimento relevante de sua história de vida e do contexto do qual faz parte: “[...] sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 93).

Compreendemos que do trabalho com a entrevista narrativa, emergiram dimensões nem sempre previstas pelo pesquisador. No entanto, ao eleger a entrevista narrativa, foi necessário ao entrevistador se apropriar da técnica e de suas particularidades. Na fase de preparação, foi fundamental o conhecimento do campo da pesquisa empírica, seguida da elaboração das questões que lhe interessam enquanto pesquisador e que tenham relação com o objeto de estudo. Na fase de iniciação, o pesquisador apresentou uma questão gerativa narrativa clara e específica, que estimulasse a narração extemporânea, e não apenas respostas pontuais.

Para proceder a esta técnica de recolhimento de informações, adotamos alguns passos ou etapas, uma vez que precisamos realizar uma preparação prévia, ou seja, em que houve uma ampla compreensão do fenômeno, uma familiaridade ou proximidade com as pessoas entrevistadas para que se desenvolvesse a entrevista em um ambiente de confiança, com uma linguagem acessível para uma melhor comunicação. Durante a entrevista mostramos sinais de estímulo, gestos, olhares e sinais verbais de incentivo. A pessoa entrevistada foi levada a narrar os acontecimentos passados e foi importante porque, no momento da entrevista, houve uma reciprocidade na escuta ativa e visual. Em seguida, apresentamos um quadro com informações levando em consideração as várias fases em que se desenvolveu a entrevista narrativa, com base em Jovchelovitch e Bauer (2002) e Wengraf e Chamberlayne (2006).

Quadro 5: Fases e critérios da entrevista narrativa

FASES	DESCRIÇÃO DAS FASES
Preparação	Exploração do tema – leituras exploratórias, Consulta de documentos (ex: processo das idades, profissão). Escolha de participantes. Determinação dos objetivos da pesquisa. Formulação de questões que reflitam os interesses da pesquisa.

Iniciação	Clima propício e informal, ausente de distrações e interrupções. Formulação do tópico Inicial para a narração.
Narração Central	Lançou-se uma única questão “Por favor, conte-me a sua história de vida, todos os acontecimentos e experiências pessoais importantes para si. Comece por onde quiser.” Escutou ativamente. Não houve interrupção. Mostrou-se sinais não--- verbais de encorajamento (ex: “sim”, “hum...hum”, “pois”). Moderou o grau de contato visual. Deixou a pessoa entrevistada expressar as suas emoções. Estimulou a pessoa entrevistada a contar a sua história.
Fase de Questionamento	Manteve o processo de narração com perguntas abertas – “Que aconteceu então?”, “Explique--- me melhor esse momento.”, “Pode descrever--- me essa situação.”, “Como é que se sentiu?”, “Pode falar--- me mais sobre...”, “Como é que lidou com...”, “Haveria alguma coisa que gostasse de acrescentar?”. Livre argumentação da pessoa entrevistada. Não deu opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutiu sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “Porquê”. Lançou tópicos de acontecimentos que ainda não foram narrados pelo entrevistado. Tirou notas de campo.
Fase Conclusiva	Parou de gravar. Conversou informalmente, em que a pessoa entrevistada forneceu mais informações relevantes para a pesquisa. Fez breves apontamentos após a entrevista, como forma de aprendizagem pessoal e individual.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base no processo de produção de dados empíricos, tendo como referência Jovchelovitch e Bauer (2002) e Wengraf e Chamberlayne (2006).

Fomos construindo respostas às questão-problemas do estudo com a utilização dos dispositivos de coleta de dados. Na realização da entrevista narrativa, medida que proporcionou entender as experiências vividas por esses colaboradores, por meio de suas narrativas de histórias de vida, trajetórias de formação e desenvolvimento profissional, pois:

[...] experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades, (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 27).

No que concerne à narrativa buscamos compreender a experiência vivida, onde pesquisador e participantes interagiram e os interlocutores expressaram suas histórias de vida e a forma como interpreta o mundo. Neste processo da investigação, percebemos que todas as experiências narradas eram importantes para o estudo, para entender o objeto de estudo da pesquisa.

Para a produção dos dados na entrevista narrativa, com base nos objetivos delineados para esta investigação, foi estruturado um guia orientador sobre o desenvolvimento profissional dos professores formadores para a aprendizagem inclusiva na formação inicial de

professores, no contexto do Ensino Superior, para profissionalização e desenvolvimento profissional docente no curso da Pedagogia da UFPI - Campus Ministro Petrônio Portella.

4.5.3 Memorial de Formação

A palavra Memorial vem do latim *Memoriale* e significa memento, fatos memoráveis, que precisam ser lembrados. Segundo Carrilho (1997, p. 4), “o Memorial é um texto de caráter científico, onde o autor descreve a sua trajetória profissional de forma crítica e reflexiva”.

Os procedimentos do memorial de formação foi através do contato direto com o sujeito frente a frente para poder estabelecer a data, segundo a disponibilidade de cada colaborador, tendo em conta responsabilidade que tem nas suas atividades. E então, por sua vez, preparamos a bolsa personalizada que continha todo o material da pesquisa. Fizemos a entrega partindo da explicação das perguntas que vinha no memorial de Formação. Os colaboradores da pesquisa concordaram com as questões apresentadas e, posteriormente, marcou-se a data de entrega dos memoriais de formação.

Nesta fase da entrega do material não foi gravada nenhuma informação, como descrevemos anteriormente. Neste processo foi estabelecido o prazo de devolução do Memorial de Formação de um mês, caso não houvesse impedimento dentro do tempo que se estabeleceu. Chegado o tempo que se estabeleceu, cada participante entregou o memorial preenchido a partir das orientações, com a identificação por meio do pseudônimo: perfil biográfico, formação profissional, aspectos relevantes sobre a profissionalização, aspectos relevantes sobre o desenvolvimento profissional docente, saberes profissionais e prática docente e aprendizagem inclusiva.

Os memoriais de formação refletiram a história de formação profissional, as experiências no exercício da profissão e, ainda, o aprendizado proporcionado pelo desenvolvimento profissional dos professores formadores. As aprendizagens através das experiências e da formação registrada no bojo dos memoriais indicaram os caminhos que o educador buscou para significar suas construções no âmago da sua existência, correlacionando e interagindo a dimensão pessoal e profissional e, conseqüentemente, acrescentando e alterando em outros cenários aspectos formativos para suas práxis pedagógica.

Nestas buscas, Nogueira (2008), nos inspira afirmando que:

O memorial de formação não é apenas uma narrativa de acontecimentos importantes, mas um texto reflexivo sobre esses acontecimentos. E que tem consequências... Exatamente por isso, como instrumento de produção de dados, se revelou um dispositivo valioso para compreender os processos formativos [...] (p.182).

Nessa experiência de reflexão e análise presente durante o processo de construção do memorial, os professores passam a ressignificar suas práticas e suas concepções acerca da prática docente, a partir do momento que se percebem como sujeitos de suas próprias histórias, conseqüentemente, orientados pelo seu desenvolvimento profissional. Neste processo, a ideia do memorial para reconstruir a trajetória de vida pessoal e profissional dos interlocutores da pesquisa possibilitou que os interlocutores se tornassem sujeitos de sua própria história, refletindo por meio das suas narrativas de forma mais claras e crítica sobre aspectos da sua formação e prática profissional, enquanto professores do ensino superior na formação de professores para a educação básica.

É importante, no nosso ponto de vista, fundamentar que o memorial de formação é a construção de uma trajetória de vida pessoal e profissional de forma crítica e reflexiva. Para Bertaux (2010) a narrativa de vida acontece dentro de uma relação dialógica e aberta ao imprevisto. Os narradores passam a ser informantes de sua própria vida pessoal e prática profissional.

Na perspectiva de Bertaux (2010, p.47) o autor considera que “[...] algo de narrativa de vida a partir do momento que o sujeito conta a outra pessoa, pesquisador ou não, um episódio qualquer de sua experiência vivida”. Assim sendo, os interlocutores usaram a forma de narrativas para contar suas histórias e seus relatos vividos, evocando aspectos pessoais de sua vida pessoal ou profissional. Nesse sentido, nossa proposta de trabalho foi respaldada pelas concepções de Connelly e Clandinin (1995), que revelaram o pressuposto dos autores de que o homem é, essencialmente, um contador de histórias que extrai sentido do mundo pelas histórias que conta. Nas palavras dos autores:

[...] a razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que nós seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma em que os seres humanos experimentam o mundo. Dessa ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução das histórias pessoais e sociais, tanto os professores como os alunos são contadores de histórias e personagens nas histórias dos outros e em suas próprias (p.11).

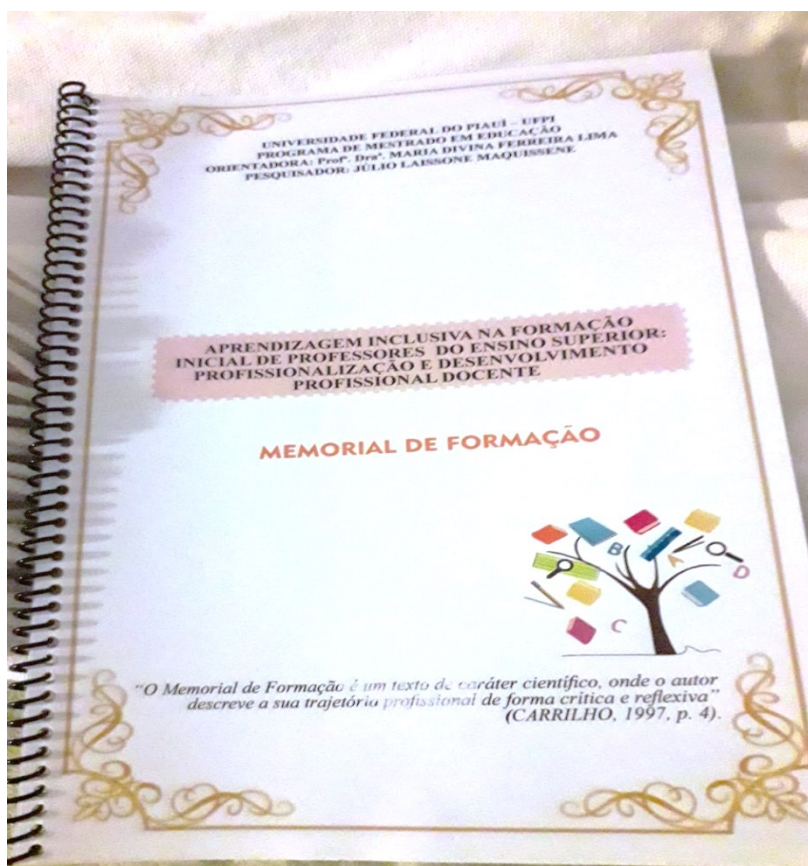
Neste âmbito, por meio dos memoriais de formação, cada um dos professores do curso de pedagogia, narraram sua trajetória de vida profissional e quanto aspectos da aprendizagem

inclusiva na formação inicial de professores do ensino superior. Como aborda Benjamin (1987, p.197-198), o memorial assumiu um caráter libertador na medida em que o agente do processo ensino-aprendizagem passou a narrar as histórias. Durante todo o tempo, o professor “fala” na sua sala de aula, mas aqui ele está narrando algo que é seu pessoal e profissional. Neste caso, relativo ao seu desenvolvimento profissional

Para facilitar o nosso entendimento aos Professores do Ensino Superior, na questão do desenvolvimento profissional docente no curso de pedagogia, para a narrativa quando da elaboração do memorial de formação, foi indicado um roteiro que para orientar e nortear a escrita, além de explicarmos aos participantes da pesquisa, que o texto descreveria o processo de formação em forma de narração.

Os participantes do estudo receberam a explicação no primeiro encontro na sala dos interlocutores sobre o processo da escrita do memorial que foi elaborado pelo pesquisador, contendo um caderno padronizado com as questões que nortearam as narrativas dos interlocutores, canetas, lápis, borracha e a bolsa. Os memoriais foram devolvidos dentro do prazo estabelecido e, em momento posterior, realizamos a sua análise. A figura a seguir mostra o dispositivo entregue aos interlocutores.

Figura 8: Caderno do Memorial de Formação



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2020)

Figura 9: Bolsa com os dispositivos de coleta de dados da pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2020).

Para facilitar o nosso entendimento com os colaboradores da pesquisa quanto aos dispositivos para coleta de dados, foi disponibilizado um roteiro orientador para nortear a escrita (APENDICE G), organizado com as seguintes temáticas: 1- Perfil Biográfico; 2- Formação Profissional; 3- Aspectos relevantes sobre o desenvolvimento profissional docente; 4- Aspectos relevantes sobre a profissionalização docente; 5- Saberes profissionais; 6- Prática docente e aprendizagem inclusiva.

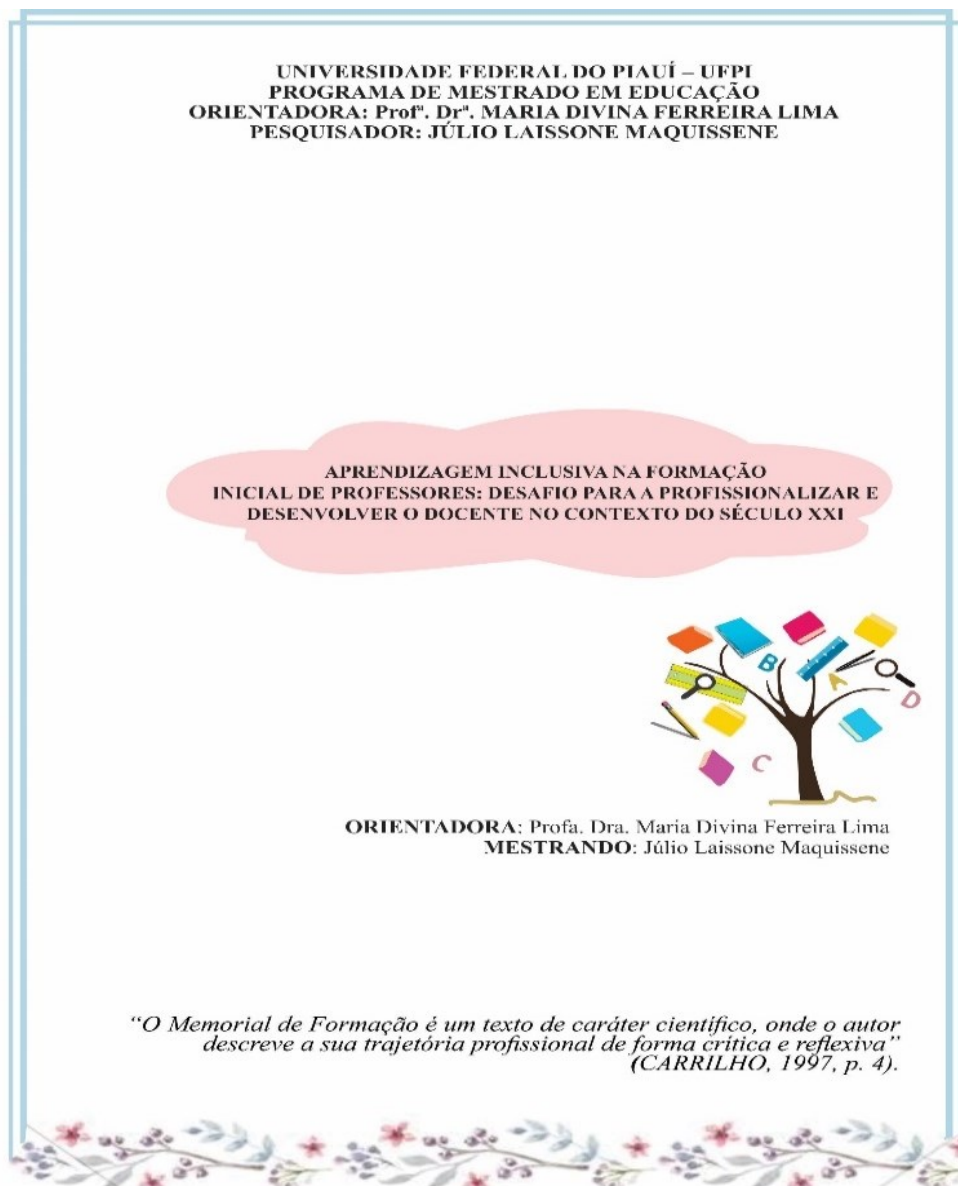
Após terem sido devolvidos, os memoriais, foram digitados, conforme recebemos dos colaboradores para posterior análise. Dos 10 (dez), memoriais entregues aos interlocutores, somente 8 (oito) devolveram, como informamos anteriormente. Os oito interlocutores entregaram os memoriais, narraram suas vivências de vida profissional, lembrando o passado, que faz parte do presente e do futuro, construindo lembranças de suas trajetórias de formação inicial da carreira profissionalizante e as expectativas com a nova atividade a ser desempenhada.

Vários acontecimentos que marcaram o percurso dos colaboradores, foram desvelados e percebemos alguns traços de coincidência a quanto da trajetória profissional, o modo como acontece a profissionalização e desenvolvimento profissional docente dos colaboradores participantes da pesquisa e as dificuldades inerentes ao início/ ingresso na docência.

Por último, nos memoriais evidenciamos que no processo desenvolvimento profissional docente, saberes profissionais e a prática docente na aprendizagem inclusiva, tem contribuído para a construção e (re) construção de novos saberes na prática docente.

Apresentamos o livreto da síntese do objeto do nosso estudo na figura a seguir. A seguir voltaremos os nossos olhares para análise dos dados.

Figura 15: O livreto da síntese do objeto de estudo



Fonte: Arquivo pessoal do autor, (2020)

Portanto, os dispositivos apresentados foram utilizados na investigação proposta e trouxeram a voz dos professores por meio da análise de sua trajetória de vida pessoal e profissional. Nele, prática e reflexão unem-se, estabelecendo um íntimo diálogo e permitindo por meio da tríade lembrar/repensar/ressignificar como possibilidade de construir/refazer/transformar suas próprias experiências e práticas pedagógicas.

4.5.4 Procedimento de organização e análise dos dados

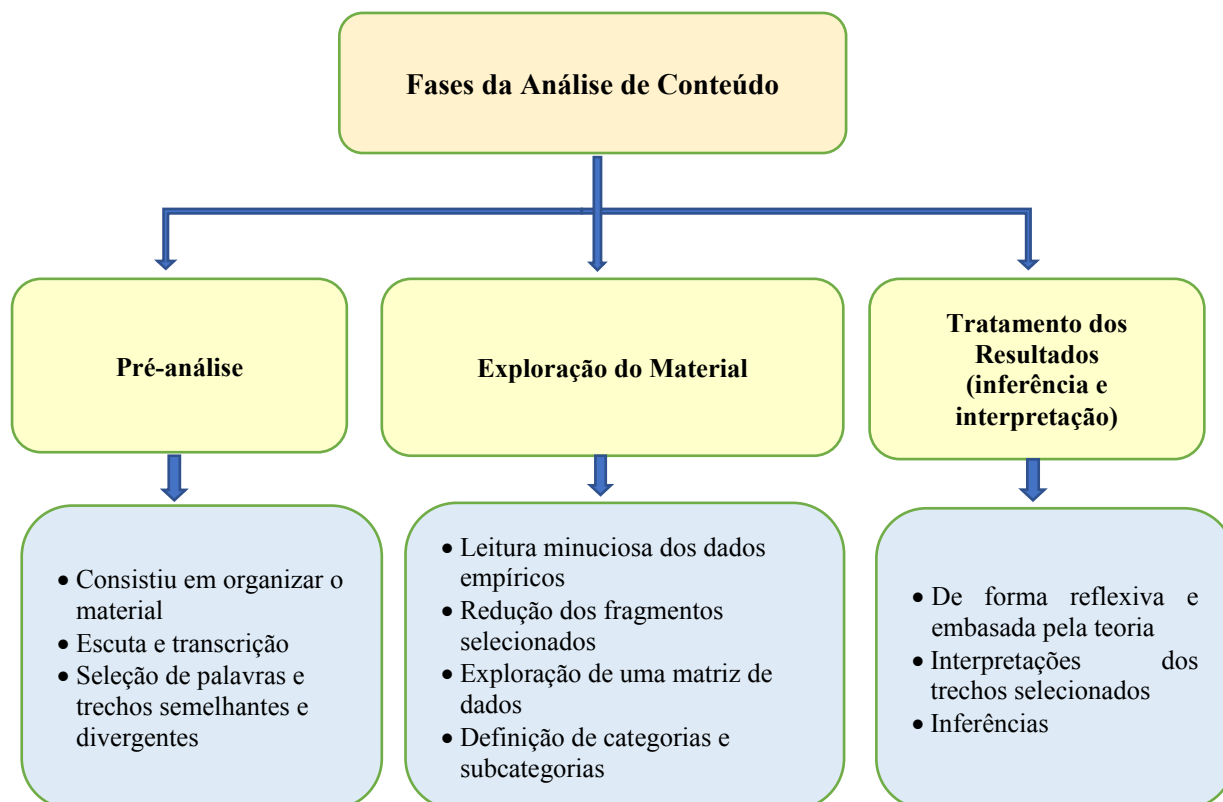
Os dados obtidos mediante o questionário, entrevista narrativa e o memorial de formação, foram organizados em categorias e subcategorias analisadas com base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que permite selecionar e analisar os aspectos mais relevantes do *corpus* da pesquisa, bem como interpretar valendo-se da comparação com o referencial teórico e com os resultados expressos em outros estudos já realizadas. O termo análise de conteúdo designa:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando a obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a influência de inferências de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, P. 47).

A autora destaca que esta técnica de investigação tem como propósito a análise das comunicações, a descrição sistemática do conteúdo manifesto nas comunicações, permitindo fazer inferências, extrapolações, dada a riqueza da fala humana. No entanto, foi necessário o cuidado para não fugir ao que está explícito no texto, levando sempre em consideração o contexto social no qual a mensagem foi produzida. Embora trabalhando com conteúdo manifesto, pudemos fazer interferências com relação ao que está oculto nas estrelinhas sem, contudo, haver afastamento do conteúdo das narrativas dos colaboradores e dos objetivos da pesquisa.

A preocupação com as análises de conteúdo das mensagens e dos discursos é bastante antiga, tendo em iniciado com o desejo de interpretação e exegese dos textos bíblicos de modo que fosse possível compreender as metáforas e parábolas. Essa maneira de procurar interpretar as mensagens contidas nos textos já vem de longas datas, porém, no século XIX o Frances Bourbon tentou captar a expressão das emoções e das tendências da linguagem, usando o Livro de Êxodo do Antigo Testamento busco clarificar por tema sua escrita. Pois que, na década de 1970, a análise de conteúdo chega até nós trazendo as marcas do positivismo (FRANCO, 2012).

De acordo com Bardin (2016, p. 280), a utilização de conteúdo contou com três fases fundamentais: 1-pré-análise; 2- exploração do material; 3) tratamento dos resultados-inferência e a interpretação dos resultados, de acordo com a figura 16 apresentado:

Figura 16: Fases da Análise de Conteúdo

Fonte: Organizado pelo pesquisador com base em Bardin (2016).

A primeira fase, intitulada de pré-análise, consistiu na organização do material recolhido. Foram os momentos iniciais, os primeiros contatos com os documentos, buscando a sistematização das ideias para se tornar operacionais, de modo que pudéssemos produzir um esquema preciso, embora flexível, dos passos a seguir para a elaboração de um plano de análise (BARDIN, 2016, p. 280). Nesse período foi necessário fazer a leitura de todo o material, selecionar os textos ou fragmentos mais relevantes relacionados aos objetivos da pesquisa.

Contudo, nesse estudo, observando essas orientações, fizemos inicialmente a transcrição da entrevista narrativa e a digitação do questionário e o memorial de formação, seguida da leitura geral de todo o material eleito para a análise, buscando inicialmente encontrar pontos em comum ou divergente nas falas dos colaboradores que convergissem para os objetivos da pesquisa e para posterior análise e interpretação nas fases subsequentes. Na perspectiva de Bardin, (2016), assumimos a primeira fase com três propósitos: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Esses três fatores não seguiram obrigatoriamente uma

ordem cronológica, havendo alternância quanto a sua aplicação, porém existem uma íntima relação entre eles.

A autora trata da fase que vem acompanhada da leitura flutuante do material, que no presente estudo consistiu nos primeiros contatos com os textos a serem analisados; seguida da escolha dos documentos, ou seja, selecionamos os materiais adequados para compor o *corpus* da pesquisa, obedecendo a orientação das seguintes regras: a exaustividade, na qual procuramos selecionar todo o material necessário para a análise sem omitir nada e nem deixar de fora da pesquisa qualquer um dos seus elementos relacionados com o objeto de estudo; a representatividade em que levamos em consideração a pretensão de que a amostra fosse a mais representativa possível de modo que expressasse a totalidade com relação ao universo pesquisado; a homogeneidade indicando que os documentos foram escolhidos por aglutinar semelhanças, assegurando critérios precisos de escolha; e a pertinência, informando que os materiais utilizados, como frases ou os fragmentos das narrativas, estavam adequados aos objetivos do estudo.

A segunda fase, a exploração do material, foi longa e trabalhosa, compreendeu a leitura dos dados empíricos, buscando operação de codificação, decomposição ou enumeração com base em regras, previamente formuladas. Após uma leitura minuciosa do questionário, da entrevista narrativa e do memorial de formação, procuramos elaborar uma matriz de dados para facilitar essa etapa, selecionando do material, palavras, frases e parágrafos, ou seja, encontrar temáticas coincidentes e divergentes nas narrativas dos colaboradores.

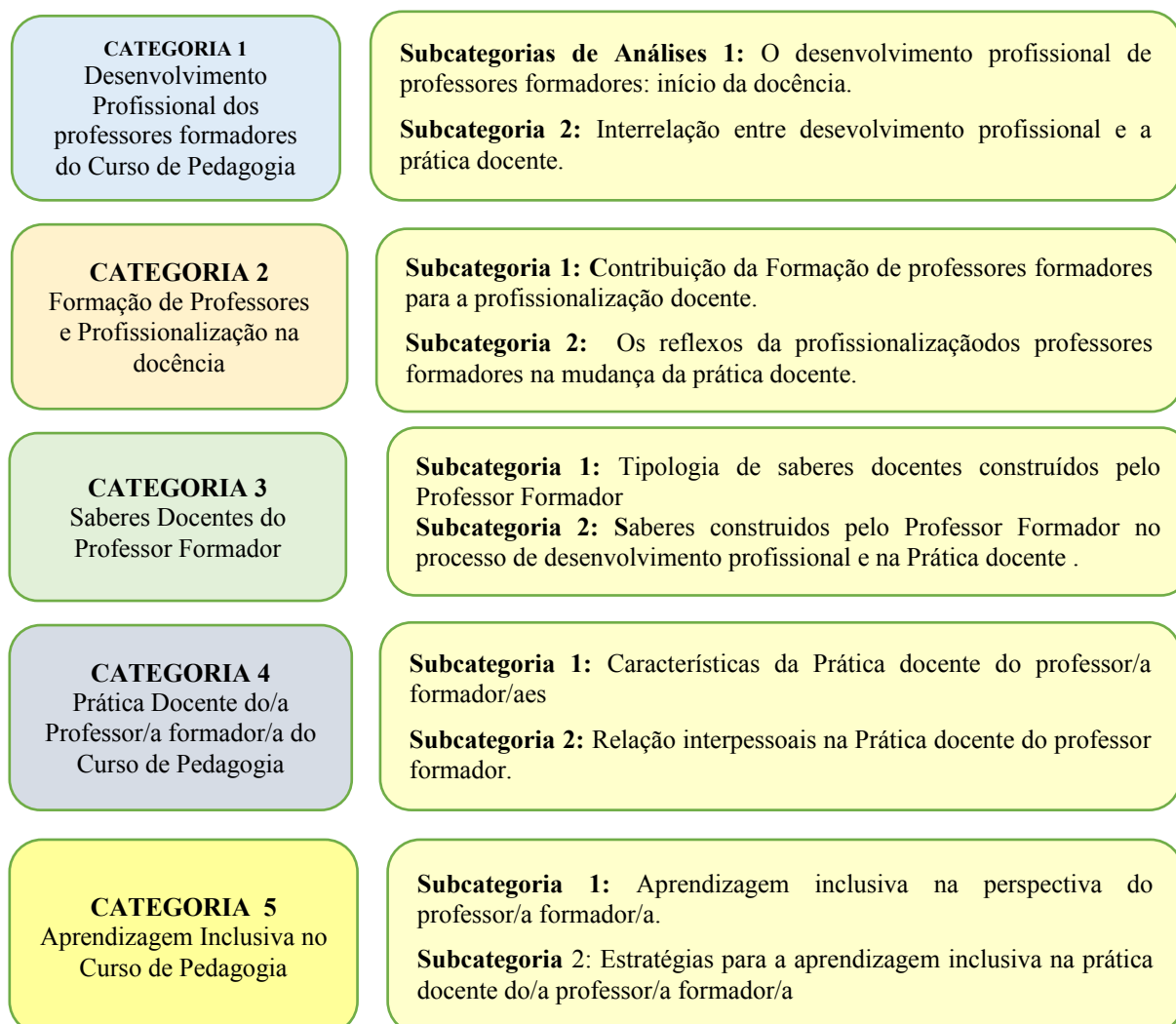
Os recortes foram feitos de acordo com dimensão semântica em que as categorias reúnem elementos com características comuns e afinidades temáticas. Nesse sentido Bardin, (2016, p. 280), nos informa que “[...] o critério de recorte na análise de conteúdo é sempre de ordem semântica, ainda que, por vezes, exista uma correspondência com unidades formais exemplos: palavra e palavra-tema [...]”. Usamos também o léxico, as palavras mais recorrentes e seus sinônimos, para definir algumas categorias do trabalho, sendo aprofundadas por meio de análise semântica.

As categorias foram criadas a posterior, conforme (BARDIN, 2016). No presente estudo, elas emergiram após a coleta de dados. Sua definição foi um momento demorado e cíclico implicando em um constante processo de análise das narrativas e dos objetivos do estudo. A terceira fase denominada de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, correspondeu ao momento em que o pesquisador de posse dos resultados procurou dar significado ao conteúdo. Nessa fase foi importante compreender que as inferências ultrapassam o conteúdo manifesto e são capturáveis nas mensagens chegando a extrapolações

para a interpretação do conteúdo latente subjacente na fala dos colaboradores. Esse procedimento de acordo com Franco (2012), valorizou o material a ser analisado, pois a interpretação foi baseada no contexto social e histórico em que foi produzido os relatos.

Quando existem uma relação direta entre os dados obtidos e o referencial teórico a interpretação, ganha respaldo e sentido. Nesse estudo, as inferências e interpretações foram realizadas com base nos relatos da entrevista narrativa e do memorial de formação, fundamentada no referencial teórico da pesquisa. Deste modo ressaltamos que, após a produção dos dados empíricos, estes foram sistematizados em categorias e subcategorias de análises seguindo as orientações das questões norteadoras e os objetivos estabelecidos neste trabalho. Para uma melhor compreensão e visualização dos dados produzidos durante o estudo, apresentamos a figura a seguir, que sintetiza a forma que estão organizadas as categorias e subcategorias de análise da pesquisa.

Figura17: Organização das categorias e subcategorias de análise



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados empíricos da pesquisa (2020).

Na próxima seção apresentaremos a análise dos dados empíricos da pesquisa, nas categorias em que foram organizados em categorias, a partir das narrativas dos interlocutores, com base no questionário, na entrevista narrativa e no memorial da formação.

5 AS CONTRIBUIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES FORMADORES PARA A APRENDIZAGEM INCLUSIVA COMO DESAFIO PARA PROFISSIONALIZAR E DESENVOLVER O DOCENTE NO CONTEXTO DO SÉCULO XXI

No processo de desenvolvimento profissional de docentes somente a formação inicial, os saberes adquiridos não são suficientes para suprir as necessidades que surgem no cotidiano no exercício da docência, tendo em vista as diferentes situações presentes do contexto da prática docente dos formadores que atuam na formação inicial de professores no ensino superior, tendo em vista, as constantes mudanças que ocorrem no contexto social.

Assim, torna-se premente um constante de desenvolvimento profissional que contribua com a construção e reconstrução contínua de novos conhecimentos para que produzam transformações em suas formas de trabalho como agente de transformação do ensino no século XXI. O trabalho do professor formador exige a aquisição de um repertório de saberes (conhecimentos) que se originam de diversas fontes, sendo adquiridos durante a formação inicial e continuada, bem como no exercício da docência, assim como, ao logo do processo de desenvolvimento profissional desde o início da carreira.

Esse processo envolve um projeto de vida pessoal e profissional que acontece quase sempre de forma intencional, contínuo, envolvendo as aprendizagens adquiridas que vão marcando a trajetória pessoal e profissional do professor formador do ensino superior. O desenvolvimento profissional se compõe de diferentes elementos que envolve a atuação docente tais como: as condições de trabalho, salário, autonomia, os movimentos sociais, legislação trabalhista, o clima de trabalho nas escolas, a relação professor-aluno/aluno-professor, colegas, entre outros.

Nesta seção são apresentados e analisados os dados empíricos da pesquisa, a partir das narrativas produzidas pelos docentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia do CCE/UFPI oriundas do memorial de formação e da entrevista narrativa. Iniciamos pela leitura analítica realizamos do *corpus* da pesquisa para interpretar as mensagens orais escritas resultantes dos dois instrumentos, visto que o questionário serviu para traçar o perfil dos participantes do estudo. Para tal usamos a técnica de Análise de Conteúdo segundo Bardin (2016), que nos ajuda a selecionar palavras, sentenças, frases, parágrafos, bem como textos completos do material a ser analisado, tendo como critério de categorização os aspectos semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivos.

Neste estudo, optou-se pela categorização semântica, envolvendo a análise temática, como critério para recorte do conteúdo, os fragmentos de textos como: as sentenças, as frases ou parágrafos dotados de sentido e significado em cada categoria e subcategoria de análise. Por meio dessa classificação em categorias e subcategorias de análise procurou-se tornar evidente os elementos comuns entre si, usando a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e a fidelidade (BARDIN, 2016).

Portanto, através das narrativas de vida dos interlocutores buscamos compreender o objeto de estudo: desenvolvimento profissional de professores formadores para a aprendizagem inclusiva. Assim, procedemos diversas leituras e releituras em profundidade dos dados empíricos da pesquisa para pinçar elementos significativos para compor as categorias e subcategorias nas quais sistematizamos os dados encontrados nos Memoriais de Formação e nas Entrevistas Narrativas.

Na sistematização das categorias e subcategorias foram usados dados os dois instrumentos, às vezes simultaneamente e concomitante e separadamente para facilitar o processo de análise e interpretação dos dados. A seguir, apresentamos a Categoria de análise – 1 Desenvolvimento profissional de professores formadores do Curso de Pedagogia, composta pelas: Subcategoria 1.1: O desenvolvimento profissional de professores formadores e o início da docência e Subcategoria 1.2: Interrelação entre desenvolvimento profissional e a prática docente.

5.1 Categoria 1: Desenvolvimento profissional de professores formadores do Curso de Pedagogia

O desenvolvimento profissional do docente formador é um profissional que assume uma identidade que passa por transformações em virtude dos condicionantes sociais, históricos e das políticas educacionais, que vai se constituindo como sua função durante as várias fases da sua história. Para Imbernón (1999); Canário (2002), essa circunstância confere ao contexto social e à instituição na qual a prática docente se desenvolve com forte influência na identidade e no desenvolvimento profissional do docente formador. O profissional docente formador iniciante sofre pelo impacto do ingresso na nova função, pois, a formação inicial de professores, não oferece o preparo necessário para atender as demandas de um trabalho que requer uma conexão direta entre teoria e prática, no ensino superior em que devem atuar no ensino, na pesquisa e na extensão.

O período de iniciação para o desenvolvimento profissional do docente formador tem características próprias que vai ajudar a transformar a prática docente na aquisição de conhecimento e de técnicas, favorecendo a saída do isolamento e no coletivo com os seus pares reforça a aprendizagem inclusiva dos estudantes sob sua responsabilidade formativa. Assim como reconstrutores de saber produzindo no interior da profissão, na prática da formação de professores, tomam como referência as dimensões coletivas que contribuem para a sua emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e de seus valores.

É o exercício da prática docente do docente formador, ao iniciar a sua atuação no ensino superior, que possibilita que o indivíduo adquira conhecimento e competências sociais para assumir o seu papel como formador, organizador, bem como conduzir as suas atividades na carreira docente, adaptar -se ao meio social no qual exerce sua atividade no menor espaço de tempo possível (GARCIA, 1999). O desenvolvimento profissional é um processo que ocorre durante toda a vida profissional.

A formação inicial fornece os conhecimentos básicos para o ingresso na profissão docente, porém, os cursos de formação inicial não preparam para a docência no ensino superior. Os cursos que o docente formador participa durante o exercício da sua prática docente, as experiências adquiridas ao longo do trabalho e o compartilhamento com os pares mais experientes são primordiais para a construção dos saberes necessários a atuação desse profissional.

Embora, conforme, Ramalho e Nuñez (2014), a formação inicial prepara para o ingresso na atividade profissional e, em contrapartida, a formação continuada proporciona a transformação do ser e do saber da profissão, compreendendo um processo sistemático de apropriação da cultura profissional e que favorece a construção dessa identidade profissional docente. Entretanto, para os docentes do ensino superior essa preparação inicial não se faz de forma integral, pois os cursos de licenciatura das instituições de ensino superior são voltados para a formação de professores para a educação básica.

Compartilhando das mesmas ideias, Imbernón (2014), diz que a formação inicial é o começo da socialização profissional docente que deve oferecer os meios para a construção do conhecimento especializado, mas evidencia também a necessidade de formação inicial e continuada de docentes formadores ser discutido, quanto aos princípios de educação voltada para a flexibilização da ação pedagógica.

Constituir processos de desenvolvimento profissional docente do formador iniciante, requer uma imbricação com o fazer pedagógico, com a construção de saberes necessários na

atuação da função e a relação com o coletivo da instituição, uma vez que não existe uma receita pronta para adquirir todos os requisitos, compete a esse profissional buscar uma articulação entre a teoria e a prática mediada pela reflexão crítica e a relação com os pares.

Se, os contornos da prática docente no ensino superior ficam implícitos na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 dezembro 1996 (BRASIL, 1996), quando diz, em seu Capítulo IV sobre a Educação Superior, no Art. 43, as suas finalidades, como sendo de:

- I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - Promover a extensão aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. Atividades humanas feitas para o público, para terem sucesso, precisam cativar o interesse das pessoas.

Para atender a essas finalidades de estímulo à criatividade e ao conhecimento, de participação, de pesquisa, produção do conhecimento, compreensão do contexto social e político, entre outras, justifica investimentos no desenvolvimento profissional desses professores formadores.

Placco e Sousa (2011, p.31), relatam em que, “sujeito se constitui na relação com o outros, em um movimento permanente e constante, em que o outro vai revelando o que somos, via interação”. As narrativas dos interlocutores foram essenciais para o desenvolvimento deste estudo, uma vez que forneceram os indicativos para a caracterização de como o desenvolvimento profissional contribui para a ressignificação da prática docente de professores formadores que atuam na formação inicial de professores para a educação básica, atendendo a um dos objetivos do estudo.

5.1.1 Subcategoria 1: O desenvolvimento profissional de professores formadores: início da docência

O desenvolvimento profissional de professores formadores e o início da docência constitui uma abordagem descritiva da situação de formação nas quais os nossos interlocutores foram envolvidos antes do ingresso na profissão; uma reflexão sobre a natureza e as condições da profissão buscada, bem como a proposição de linhas diretrizes em termos de conceitos e de dispositivos de ação para a implementação da formação profissionalizante no ensino superior.

O início da carreira docente é marcada por um momento de sobrevivência e descoberta, segundo Huberman (2007), é com o passar de tempo que vai sendo consolidada a prática docente. Segundo o pensamento de Tardif (2014), com o desenvolvimento profissional o docente começa adquirir confiança no trabalho que desenvolve e o reconhecimento do coletivo da instituição. Sendo assim, o professor formador na sua atividade profissional vai recorrer a uma série de conhecimentos da formação inicial e da experiência como professor em outros espaços e como aluno na graduação, frente a complexidade da realidade do ensino superior, sendo necessário para tanto, a busca por meio da formação continuada, soluções para o enfrentamento de novos desafios que venham subsidiar o trabalho docente na instituição.

Esta subcategoria apresenta fragmentos das narrativas da entrevista narrativa e dos memoriais de formação, concernentes ao modo de ingresso na docência de cada colaborador. Os colaboradores nas suas falas revelam como foi o início de sua carreira, as diferentes influências que os levaram a essa escolha e as experiências que tiveram antes do ingresso, conforme podemos observar os relatos no quadro a seguir.

Quadro 6: Desenvolvimento profissional de professores formadores e o início da docência

Interlocutores	Narrativas sobre o desenvolvimento profissional de professores formadores e o início da docência.
Dandara	<p>[...], ingressei na UFPI, para cursar Pedagogia, em 1987. De 1987 a 1988 ministrei aulas para a 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental no Colégio Lerote, no tempo em que ainda funcionava no bairro Socopo, afastado da cidade. [...], comecei a gostar e resolvi fazer o vestibular em Pedagogia. [...], tinha muitos alunos particulares das melhores escola aqui em Teresina-Piauí, colégio das irmãs e todos os meus alunos era todos ricos na zona Leste ministrar aulas para eles particulares as tarefas deles. [...], e 1996 a 1997 trabalhei como Pedagoga um semestre em duas escolas no Bairro Promorar na zona Sul de Teresina: uma privada e uma comunitária. [...]. Fui fazer um teste e fui selecionada, mas eu era a única professora negra da escola, e a única que era universitária porque já tinha passado para pedagogia. [...] Não foi fácil o início da minha carreira, devido preconceitos raciais. [...], fui escolhido para orientar o movimento negro, como militância acadêmica e na organização de eventos no IFARADÁ, núcleo de pesquisa sobre a vidas de pessoas negras. [...] Gosto de trabalhar na UFPI, um lugar que sempre quis ocupar.</p>
Impala	<p>[...] Ingressei na Escola Normal, no Curso Pedagógico, responsável pela formação de professores, com habilitação intitulada “Do 2º Grau para o Magistério do 1º Grau”, [...], a formação dos professores foi definida como prioridade, pelos meus pais, especialmente por minha irmã mais velha, que já exercia a profissão, por quem eu nutria grande admiração. [...], escolher o curso Pedagógico foi o caminho “quase natural”, com 15 anos de idade. [...], decidi seguir o mesmo caminho. Fiz o vestibular para Pedagogia e fui aprovada. [...] Quando tinha dúvida sobre algum assunto recorria à minha irmã que era professora do DEFE. [...], tive experiência na área de Psicologia, dando continuidade à Psicologia da Educação I e II cursadas nos anos anteriores (Psicologia Social, Psicologia do Excepcional, Psicologia da Personalidade, dentre outras) e conteúdos relacionados à Orientação Educacional, Orientação Vocacional e Técnicas de Aconselhamento. [...], desenvolvi competências e habilidades nessa área de psicologia. [...]. Por incentivo de uma amiga, também Pedagoga, me submeti a uma seleção na UESPI para fazer o Curso de Especialização em Docência Superior e fui aprovada. Em convênio com a UFPI, foi oferecido o Curso de Especialização em Pedagogia Escolar, com duração de um ano. [...], passei. Antes de concluí-los, outra vez incentivada pelos familiares e colegas, participei da seleção do Mestrado em Educação na UFPI, sendo aprovada. [...], ainda durante o Mestrado fiz uma seleção para professor substituto na UFPI, para a Área de Fundamentos Psicológicos da Educação. [...], foi com esta experiência que comecei a me identificar com a docência superior [...].</p>
Clio	<p>[...], fui aprovada no vestibular para pedagogia no ano de 1993. Logo após houve concurso para a Secretaria Estadual de educação em março de 1994. [...], aos 19 iniciei como professora. Em 1996, conclui o curso de pedagogia e em 2001 o de licenciatura em História pela UESPI. No ano de 2004 fui aprovada como professora efetiva da UFPI, campus CSMNB (Picos-PI), [...], conclui mestrado em Educação (2005), doutorado em educação (2009-UFU) e Pós-Doutorado em 2016 (UFU). [...], em 2010 fiz concurso novamente e fui removida para o CMPP (Teresina-PI). [...], experiência marcantes foram várias é difícil, como exemplo de luta no percurso formativo, a convivência com os alunos, as aprendizagens diárias a alegria de contribuir na formação e na transformação do mundo. [...].</p>
Acácia	<p>[...], a condição de Professor foi opção, e não sabia, em princípio, que era para ser Professor; daí, rapidamente, me tornei Professor (formal e por opção pessoal), pois poderia ser profissional de qualquer área do conhecimento, pois bem avaliado e com a possibilidade concreta de atuar em outra(s) área(s). [...]: (1) o de começar a trabalhar muito cedo (22 anos) já ensinando em nível de Curso Superior (Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Administração), sendo (2) Professor Fundador da Universidade Estadual do Piauí (antiga FADEP/CESP) e, ao mesmo tempo, (3) o de ser Professor e Aluno da própria turma que ministrava aulas (Bacharelado em Administração), (4) de ser Chefe de Departamento (Departamento de Ciências Físicas e Naturais – DCFN/CESP) eleito com votação unânime, e o de (5) ser sondado, em pesquisa, para assumir a Reitoria da UESPI com 78% (setenta e oito por</p>

	cento) de preferência, o que não aconteceu por vários motivos, (6) de ter feito o primeiro concurso público para docente da UESPI (1988), (7) de ter sido escolhido o primeiro Presidente da Associação dos Docentes do Centro de Ensino Superior do Piauí (ADCESP), o desenvolvimento profissional docente com entidade de muita luta e de grandes resultados, (8) de ter participado da elaboração do primeiro Plano de Cargos e Salários do CESP (Centro de Ensino Superior do Piauí), (9) de ter participado da maior revolução acontecida na Educação Superior do Piauí, enquanto Pró-Reitor de Ensino de Graduação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), face ao Programa REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (e REUNI/HU – Hospitais Universitários Federais), quando a UFPI foi quadruplicada: em Ensino de Graduação, vagas no vestibular, indicadores educacionais, obras físicas, construção dos <i>Campi</i> de Floriano (CAFS) e Bom Jesus (CPCE), e a reconstrução dos <i>Campi</i> de Picos (CSHNB) e de Parnaíba (CMRV), além de Teresina (CMPP), com, ao todo, 17 (dezesete) Cursos de Graduação (novos), bem como remodelagem de outros tantos, perfazendo quase uma centena de Cursos de Graduação em pedagogia, dentre várias outras ações efetivadas, (10), [...], optei por estudar Licenciatura explorando a Matemática (a matéria que mais gostava, além de ter sido Monitor de Matemática por vários anos), [...].
Mamba	[...], primeiro, a aprovação nos dois concursos para o magistério, um no ensino médio, outro no ensino superior. Outros momentos foram o ingresso e a formação no mestrado e doutorado. [...], como também ingressar na Pós-Graduação como docente permanente, principalmente pelas atividades de orientação e pesquisa.
Girafa	[...], assim, iniciei, em 1988, a carreira docente, mesmo antes de concluir o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Porém, era um sonho da minha mãe que sempre dizia que, para filha de pobre, o melhor caminho era o magistério, pois conseguiria logo se inserir no mercado de trabalho. [...], fiz a seleção no Instituto de Educação para o Curso pedagógico, curso de formação de professores de nível médio. [...], porém, mais tarde, quando ingressei na UFPI, para fazer o Curso de Pedagogia e comecei a trabalhar como servidora estadual no sistema educacional. [...], optei por fazer o Curso Pedagógico, nível médio, concomitante com o Curso de Licenciatura em Pedagogia. [...].
Flor de Lis	[...], atualmente, professora doutora da Universidade Federal do Piauí, no Centro de Ciências da Educação. [...], em cada atividade, em cada instituição, em cada curso de formação (inicial e continuada). [...], fui me fazendo quem sou hoje. [...], considero importante destacar esse aspecto da teoria de Vygotsky porque ao narrar sobre meu processo de formação inicial, trazemos à tona os sentidos; são os sentidos desenvolvidos mediante minha relação com o mundo social que guiam as escolhas, que guiam a memória do que emerge na escrita deste memorial. [...]. A história de profissão docente se cruza a história das mulheres. [...], outro aspecto social é o fato de que, para mulheres oriundas de famílias pobres e da periferia, o magistério era a atividade profissional mais rápida e garantida para conquistar um emprego. Porque a sobrevivência é a necessidade primeira do ser humano, como diz Marx e Engels (A ideologia alemã). [...], em 2007 começo a fazer parte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPI. [...], no caso da profissão docente dos formadores, a precarização ocorre na formação inicial e tem continuidade no exercício profissional e na formação contínua. [...], o modelo expansionista do Ensino Superior envolvia essencialmente formação de professores formadores e alguns cursos sequenciais que não garantiam o exercício profissional. [...]. “A palavra constitui antes o fim que o princípio do desenvolvimento profissional. <i>A palavra é o fim que coroa a ação</i> ”. <i>Um memorial é feito de palavras, mas que coroam a ação.</i> [...].
Ipê	[...], iniciei tarde no magistério, em oitenta e dois, tendo concluído em 1977 o ensino médio. Ser professora nunca fez parte de meu interesse, eu nunca brinquei de ser professora, e sempre que alguém cogitava essa possibilidade eu dizia que jamais. [...]. O curso pedagógico foi para mim surpreendente. [...]. No curso pedagógico, me senti totalmente incluída, pois inúmeros conhecimentos eu já havia construído nos dois ensinos médios (científico e contabilidade) cursados anteriormente. [...]. No geral, possuíam uma didática diferenciada. [...].

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

As narrativas produzidas pelos colaboradores da pesquisa, revelam que todos tiveram experiências profissionais, antes da formação inicial, ressaltamos que o aspecto predominante foram os desafios para o ingresso na formação docente, o que nos chama a atenção nos relatos e o modo particular das circunstâncias que marcaram cada história de vida.

A colaboradora Dandara revela que se tornou professora a partir da sua própria experiência como estudante, informalmente, desde 1983, quando tinha 16 (dezesesseis) anos de idade, ministrando aulas particulares, ensinando tarefas a alunos do ensino fundamental. Esses alunos, inicialmente, eram filhos de amigas de sua mãe ou vizinhos. Acreditando que esse fato contribuiu para sua escolha em cursar Pedagogia. Ela ingressou na UFPI, para cursar Pedagogia, em 1987. De 1987 a 1988 ministrou aulas para a 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental no Colégio Lerote, no tempo em que ainda funcionava no bairro Socopo, afastado da cidade, tinha muitos alunos particulares, sendo uma das melhores escola de Teresina-Piauí. Ministrou também aulas no Colégio das Irmãs e todos os seus alunos eram de famílias ricas. Gostou de lecionar, então resolveu fazer o vestibular em Pedagogia. De 1996 a 1997, trabalhou como Pedagoga durante um semestre em duas escolas no Bairro Promorar, na zona Sul de Teresina: uma privada e uma comunitária. Fez uma seleção para lecionar e foi aprovada, era a única professora negra da escola e universitária em pedagogia.

Diz que enfrentou muitas dificuldades no início da carreira, devido aos preconceitos raciais. Para melhor enfrentamento dessa discriminação passou a frequentar um grupo de movimento negro, como militante acadêmica, trabalhando na organização de eventos no IFARADÁ, núcleo de pesquisa sobre a vida de pessoas negras, que funciona na Universidade Federal do Piauí. Esta atividade lhe proporcionou aprendizagens significativas, sendo um lugar que sempre quis ocupar, compreendendo que o desenvolvimento profissional docente do formador na formação inicial foi marcado por conquista tanto da equipe do trabalho como o espaço na instituição em que desenvolve sua prática docente, pois se tornou professora efetiva da UFPI, chegando ocupar a Vice-diretora do Centro de Ciências da Educação.

A interlocutora Impala relata que no início da formação para ingresso na docência a escolha pelo Curso Pedagógico foi um caminho “quase natural”, pois aconteceu de forma, prematura por conta de sua idade, pois tinha apenas quinze anos ao fazer a sua escolha profissional. Diz ainda, que se espelhou em suas irmãs professoras, inclusive, uma irmã era professora da UFPI. Assim, decidiu seguir o mesmo caminho, fazendo vestibular para Pedagogia, sendo aprovada. Ao estudar os conteúdos das disciplinas do Curso de Pedagogia é que se deu conta de fato que estava se preparando para trabalhar numa escola. Para ela, muitas

disciplinas foram importantes em seus conteúdos essenciais para sua formação, outras nem tanto.

Do mesmo modo, diversos professores marcaram, contribuindo positivamente para a sua formação. Declara que é professora não por vocação, doação ou sacrifício. Tornou-se professora porque se preparou, se especializou como qualquer profissão, para exercer com dignidade, seriedade, competência e segurança à docência, precisou estudar muito, muito e muito. Ainda estuda de forma contínua para ser uma profissional melhor. Assumiu a docência por meio de concurso público, pelo esforço e ajuda de familiares e amigos.

Já a interlocutora Clio afirma que desde pequena admirava os professores, brincava de ministrar aulas para as bonecas, o caminho que foi sendo construído levando-a para ser professora. Nesta caminhada em sua formação foi influenciada pelo pensamento de Paulo Freire. Esta influência contribui muito para que buscasse desenvolver uma educação libertadora em que todos os alunos fizessem parte desse processo, sobretudo de modo crítico e reflexivo. Assim, foi possível a construção e reconstrução de novos conhecimentos e saberes relacionados ao trabalho docente, contribuindo para a formalização de competências e habilidades no desenvolvimento da prática docente.

Os relatos de Acácia apresentam as experiências formativas vivenciadas em vários cursos de formação. A formação profissional docente foi pautada por uma busca incessante da multidisciplinaridade, porém tendo como centralidade inicial a Matemática e as Ciências Naturais (Física, Química e Biologia), porém sem se descuidar da área de ciências humanas e sociais aplicadas. Sua condição de ser professor aconteceu por opção, pois poderia ser um profissional de qualquer área do conhecimento, com a possibilidade concreta de atuar em outra(s) área(s) de conhecimento. É um daqueles que se adapta, ou que se adaptou, em qualquer área do conhecimento, de forma indistinta. Afirma ter associado a função de várias formações na atividade docente, no entanto, ao iniciar seu trabalho teve um impacto muito grande, pois percebeu as inúmeras atribuições que cercam o dia a dia de um professor formador, promovendo a consciência uma certa responsabilidade para poder adaptar-se a essas funções.

De acordo com Garrido (2007), o trabalho do professor formador é complexo, pois busca compreender a realidade da instituição e encontrar alternativas para os desafios que se apresentam na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas próprias da profissão docente. Nisto, é assumida a pretensão de alinhamento com a perspectiva de que o processo de desenvolvimento profissional de professores formadores, é como um processo integrado e contínuo na formação do homem.

A interlocutora Mamba relata como aconteceu seu ingresso na docência revelando lembranças negativas que marcaram seus momentos iniciais na ação docente, marcada por situações de grande intensidade e dificuldades. Diz que ser professora é uma alternativa, porém, outros cursos nunca lhe chamaram atenção, como é o caso de Medicina, Engenharia e Direito. Muito cedo ingressou no ensino médio, se envolvendo com a dimensão das humanidades e cursando uma licenciatura na formação para ser professora se envolveu com a filosofia, sendo sua primeira graduação, por ser um dos campos de trabalho com maior oferta de trabalho. Afirma que é nesta área que firma as abordagens de seu trabalho.

O relato mostra que foi coordenadora em 2005, após ter voltado do doutorado, participou da Comissão de elaboração do currículo antigo e do novo. Esse processo de elaboração foi caótico, para situar a coordenação, os departamentos, o núcleo estruturante e o coletivo de alunos. Eram as primeiras experiências que a marcaram, na formação docente.

Como afirmam Dillon e Peterson (1981), o esforço para conseguir a participação do coletivo dos professores, que sejam inovadores e façam adaptações curriculares, em suas instituições para a formação necessária ao contexto social, para atendimento ao perfil de alunos requeridos, passa, necessariamente, pelo compromisso dos professores com valores que tal representa.

Na perspectiva de Girafa, o seu ingresso na formação docente foi marcado por grande desafio. Ela relata que a intenção primeira não era a docência. Por isso, tentou outra carreira para depois compreender que queria mesmo ser professora. Considera que sua resistência, se deu em razão da convivência com outras professoras na família, por perceber as muitas dificuldades de ser professor e a falta de valorização social da profissão. Este era um sonho de sua mãe “que sempre dizia que, para filha de pobre, o melhor caminho era o magistério, pois conseguiria logo se inserir no mercado de trabalho”. Em razão da oportunidade de cursar no Ensino Médio o Curso de Técnico em Contabilidade, para o ensino superior, optou pelo curso de Ciências Contábeis no vestibular da UFPI. Porém, quando começou trabalhar em um escritório, compreendeu que não era essa profissão que desejava para sua vida profissional. Na verdade, queria ser professora. Então, cursou Pedagogia. Em concordância com a ideia de Huberman (2007), o período inicial da carreira é marcado por muitas situações de adaptação e confronto com a nova realidade profissional, caracterizando uma fase de descoberta e sobrevivência, à medida que o profissional vai adquirindo novos saberes sobre a função docente, este sente-se mais integrado, passando para uma fase de estabilização.

As narrativas de Flor de Lis revelam um sentimento de angústia, porque quando entrou no Instituto de Educação Antonino Freire, no Curso Pedagógico para se formar, enfrentou

muitas dificuldades, com apenas 14 anos de idade, ficando doente e pouca maturidade, em consequência, não teve condições de recuperar as aulas perdidas, durante o período letivo. No ano seguinte, já recuperada continuou com a formação docente. Ser professora para ela hoje, “é de colaborar com o desenvolvimento de outras pessoas”. Baseia-se na suposição de que os professores são indivíduos capazes de iniciar e dirigir por si próprios os processos de aprendizagem e de formação, o que é coerente com os princípios da aprendizagem contínua, na medida em que as atividades de desenvolvimento profissional ocorrem com base na prática docente. No processo de formação docente, vai formando sua própria imagem e sua visão como profissional que tão importante é no momento da sua realização como profissional do ensino. Existe a necessidade de uma formação inicial mais sólida que forneça a base de conhecimentos necessários para sua atuação.

A interlocutora Ipê mostra que sua formação inicial no magistério, começou em 1977, sendo concluída em 1982, no Ensino Médio. Ser professora, nunca fez parte do seu interesse, não brincou de ser professora, e sempre que alguém cogitava essa possibilidade, dizia que jamais. As motivações e interesses das disciplinas cursadas no Curso Pedagógico é que a despertou pela carreira do magistério, para ser professora no caso, das disciplinas de fundamentos da educação, que a levaram a refletir acerca das relações sociais, da forma como o homem aprende e age, diante das demandas, pessoais e sociais, e da didática que trata sobre os procedimentos do ensino.

A formação estimulou o desenvolvimento profissional docente da professora, quando houve valorização da reflexão, assumindo a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional, participando como protagonista. A partir dessa perspectiva narrada, compreendemos que a formação de professores concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas da vida. A formação não se faz antes da mudança, faz se durante, produz-se nesse espaço à procura dos melhores percursos para a sua profissionalização. É nesta perspectiva de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá-se um novo sentido, às práticas de formação de professores.

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (NIAS, 1991). Urge por isso (*ré*) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (*ré*) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso na nossa ótica é tão importante investigar a história da pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Para Dominicé (1986), o processo de formação está dependente de percursos educativos, mas não se deixa controlar pela pedagogia. O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado “*educado*”. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se no processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal. A seguir, voltaremos os nossos olhares para a subcategoria 1.2 - Interrelação entre desenvolvimento profissional.

5.1.2 Subcategoria 1.2: Interrelação entre desenvolvimento profissional e a prática docente.

O desenvolvimento profissional docente pressupõe a ideia de crescimento, de alargamento das possibilidades de ação dos professores que, conseqüentemente, possibilita uma atuação com vistas a aprendizagem inclusiva. Para tal, é preciso compatibilizar duas dimensões que se apresentam como inseparáveis na prática docente: a formação do professor e as condições concretas em que atuam. Se concebermos formação como um dos componentes do desenvolvimento profissional, entenderemos que tem uma relação com um conjunto de questões que historicamente tem permeado a profissão e a prática docente.

As narrativas dos professores formadores mostram suas transformações culturais, ideológicas, sociais, profissionais e estruturantes de revoluções nos diversos campos de conhecimentos, de informações e a preocupação com os processos formais, pelos quais os professores aprenderam ao longo da sua vida. O conteúdo referente ao desenvolvimento profissional do formador nos remete uma interrelação com a prática docente e tem a ver com a assunção do que é ou deve ser o conhecimento dos indivíduos que desenvolvem ação de ensino. Na perspectiva de Garcia (2009), o desenvolvimento profissional dos professores, tem uma relação com a prática docente na classificação dos conhecimentos para a prática e os conhecimentos na prática.

Nesse sentido, buscamos na análise desta subcategoria 1.2, identificar o que os colaboradores relataram sobre interrelação entre desenvolvimento profissional e a prática docente relacionados a sua atuação como professor formador no seu percurso histórico, para alcance do objetivo do estudo de caracterizar como o desenvolvimento profissional contribui para a resignificação da prática docente de professores formadores que atuam na formação inicial de professores para a educação básica.

Os fragmentos narrativos que usamos foram retirados da entrevista e do memorial de formação. Os professores formadores tiveram o seu desenvolvimento profissional docente diferente um do outro, embora cada um tivesse experiências como professor, estabelecendo

articulação com a prática docente. Observemos que esses foram os sentimentos narrados pelos interlocutores no quadro a seguir.

Quadro 7: Interrelação entre desenvolvimento profissional e a prática docente

São inúmeras interrelações entre desenvolvimento profissional e a prática docente, que o professor formador se depara a cada dia [...], o desenvolvimento profissional docente, tem interrelação com processo de aquisição e construção de conhecimentos que capacitem às condições de trabalho em suas mais variadas vertentes, como éticas, étnico-raciais, epistemológicas, emocionais, sociais, psicológicas, pedagógicas e políticas. [...] que prime por estes princípios, certamente, ajudarão no desenvolvimento profissional docente, na sua prática. [...]. (*Dandara*).

[...], interrelação com a formação inicial, continuada sempre buscando mais conhecimento, como também na condução da aprendiz no exercício profissional docente, [...], além da luta pela representatividade social de ser professor e da garantia dos direitos ao exercício da profissão docente. [...] (*Clio*).

[...], o desenvolvimento profissional docente tem uma interrelação com prática docente, no bom cumprimento de afazeres típicos (ensino, pesquisa, extensão e gestão) e atípicos (afazeres paralelos às atividades típicas), na interrelação com a prática docente. [...], entendo que o docente formador deve buscar compreender o alunado, de forma a contribuir para o seu integral desenvolvimento nas suas diversas dimensões, principalmente na intelectual (também pelo bom exemplo), humana e social; saber trabalhar em diferentes espaços educacionais na promoção do ensino e da aprendizagem dos aprendentes, nos diversos níveis de todo o processo educativo; promover e facilitar relações de cooperação entre a Escola/Universidade e a comunidade (vista como um complexo); [...], sempre demonstrar consciência da diversidade (especialmente num país plurirracial como é o Brasil), respeitando, de forma sincera, as diferenças de diversas naturezas: [...], ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixa geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre tantas outras; saber desenvolver trabalho em equipe (tipo *network*), estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; [...], saber utilizar com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, dentre outras competências. [...] (*Acácia*).

[...] o desenvolvimento profissional docente tem interrelação no investimento, formação com o pensar e repensar da prática na docência, com a participação da prática na pesquisa discutindo o campo da educação e da formação profissional, em sua constituição diversa, efetivação nas práticas educativa, pedagógicas e docente, bem como as implicações, reflexos e interferências na construção do profissional docente, que pode ser professor, pedagogo, gestor, ativista cultural, no ambiente escolar e não escolar, atividades que só melhoram a atuação do docente. [...] (*Mamba*).

[...], o desenvolvimento profissional docente tem interrelação com a prática docente partindo da formação inicial e continuada dos professores, perspectivando a construção de sua identidade profissional. [...], refere-se a forma de viabilizar o trabalho. Os valores e intenções que exercem no decorrer de seu processo de

Fonte: Dados da pesquisa, (2020)

Os relatos dos colaboradores Dandara, Clio, Acácia, Mamba e Ipê deixam transparecer claramente os sentimentos de grande desafio com o desenvolvimento profissional como professor formador na interrelação com a prática docente. Esses sentimentos que permeiam esse momento de adaptação à nova realidade causam ansiedades podendo levar ao desenvolvimento profissional de iniciantes na docência do ensino superior a vivência de situações desafiadoras. Mas, o desenvolvimento profissional contribui para sentir-se capaz de desenvolver o seu trabalho de modo eficaz, sendo fundamental para que esses colaboradores consigam mediar o ensino de forma que a sua prática seja eficiente no contexto do ensino superior.

Os sentimentos vivenciados no desenvolvimento profissional docente com a interrelação na prática docente fundamentada pelos colaboradores desse estudo emergiram em virtude de uma série de situações complexas que se deparam no cotidiano de suas práticas, pois conforme as narrativas de cada um, o desenvolvimento profissional docente na relação com a prática foi cercado por inúmeros desafios e sentimentos, os quais, buscaram superá-los à medida que foram se adaptando à nova realidade. Conforme García (1999), a educação foi sempre acompanhada por crise, tensões e ruptura inerentes a universalização do ensino e desafiou a capacidade de formação de professores, em quantidade e qualidade, bem como a compatibilidade de formação com mudanças socioeconômicas e políticas.

Dandara e Mamba relataram que o desenvolvimento profissional docente tem uma interrelação com prática docente, no bom cumprimento de afazeres típicos (ensino, pesquisa, extensão e gestão) e atípicos (afazeres paralelos às atividades típicas), na interrelação com a prática docente

Para tal como afirma Schön (1987), ao refletir na/sobre a sua prática, ao identificar e diagnosticar problemas que nela ocorrem, ao se colocar intencionalmente a possibilidade de intervir em tal situação utilizando metodologias apropriadas, o professor converte-se em investigador da sua própria prática, desenvolvendo o seu profissionalismo e competências epistemológicas.

Dandara relata que o desenvolvimento profissional e a prática docente tem interrelação com processo de aquisição e construção de conhecimentos, focalizando as vertentes éticas, étnico-raciais, epistemológicas, emocionais, sociais, psicológicas, pedagógicas e políticas, que podem estar presentes no cotidiano das práticas, primando por estes princípios, certamente, ajudarão no desenvolvimento profissional docente e na reconstrução da prática.

Ipê revela que o desenvolvimento profissional docente tem interrelação com a prática docente partindo da formação inicial e continuada dos professores, perspectivando a construção de sua identidade profissional. Apontando para uma forma de viabilizar o trabalho docente, ressalta a importância dos valores e intenções presentes no processo de ensinar e aprender dos alunos.

Os estudos de García (1999) apontam que o desenvolvimento profissional docente na interrelação com a prática dos professores, inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que são planejadas e conscientes, tenta direta ou indiretamente, para beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da capacidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem inclusiva nas salas de aulas.

Os interlocutores Impala, Girafa e Flor de Lis não responderam à questão proposta sobre a interrelação entre o desenvolvimento profissional e a prática docente. Buscamos que relatassem as suas “sobrevivências” e “descobertas” acerca dessa problemática. Como aponta Huberman (2007), que muitos profissionais vivem no início da carreira um período de “sobrevivências” e “descobertas”, pois existe uma confrontação inicial no desenvolvimento profissional docente em virtude da complexidade da situação profissional. Embora esse desenvolvimento da carreira seja um processo e para alguns pareçam mais linear, para outros é carregado de discontinuidades. É a etapa que começa o confronto com as situações reais da prática e do fazer pedagógico, momentos de adaptação as regras a também de colaboração. Todas essas aprendizagens inclusivas foram muito úteis no desenvolver de um trabalho mais coerente e confiante sem dificuldades.

De um modo geral, os fragmentos que compõem essa subcategoria 1.2 de análise, mostram que a interrelação entre desenvolvimento profissional e a prática docente do formador apresenta inúmeros sentimentos de grande desafio, na fase iniciante, o seu papel profissional ainda é marcada por um caminho longo e cercado pela historicidade da profissão no meio educacional. Os sentimentos, os desafios, o afeto e a empatia, angústia foram vivenciados pelos colaboradores desse estudo ao ingressarem na profissão docente no contexto do ensino superior. O acolhimento, o conhecimento do contexto escolar e as novas aprendizagens construída foram apontadas como questões fundamentais para a adaptação mais rápida no exercício da prática docente.

5.2 Categoria 2: Formação de professores e profissionalização docente

A preocupação com a formação de professores é um processo que se desenvolveu de forma lenta nos sistemas de educação e cuja institucionalização mais efetiva remonta ao século XIX, com consolidação a partir da década de 1960 do século XX, impulsionado pela necessidade de responder a crescente exigência socioeconômico de formação quer de mão-de-obra qualificada quer de cidadãos com instrução no tocante a escrita, leitura e cálculo, que marcaram o século XX (NÓVOA, 1995).

No Brasil, a formação inicial de professores nas instituições de ensino superior busca qualificar os docentes para a atuação na educação básica, a fim de atender a garantia constitucional de ensino básico extensivo a toda população brasileira em idade escolar. Apesar da formação inicial e continuada, terem sido alvos dessas políticas, principalmente a

partir da década de 1990, sua implementação e seus resultados ainda precisam ser repensados para garantirem a efetivação de um ensino de qualidade.

De acordo com a LDB nº 9.394/96, a formação de professores deve levar em consideração a associação entre a teoria e a prática, a capacitação em serviços e o aproveitamento das experiências anteriores (BRASIL, 1996), pois, a multiplicidade de situações no contexto escolar, exigem do profissional um processo constante de novas aprendizagens inclusivas que possam nortear sua ação profissional, além da formação inicial que atende a um perfil de profissional para atuar neste nível de ensino.

Nesta perspectiva, entendemos que os professores formadores, assim como os demais profissionais que trabalham no ensino superior básica, precisam se desenvolver profissionalmente, pois sabemos que os conhecimentos adquiridos na formação inicial são insuficientes para responder todas demandas e desenvolver uma prática docente segura e eficiente. Ademais a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), exige para os professores desse nível de ensino a formação na pós-graduação *stricto sensu*. Nesse âmbito, a profissionalização pode acontecer por meio da constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação, pois os investimentos na formação dos professores do ensino superior vai, conseqüentemente, refletir em uma sólida formação inicial de professores, solidez que também necessita de reconhecimento social, governamental e entre os próprios pares.

Pretendemos com a análise dessa categoria, por meio das narrativas dos interlocutores expressas na entrevista e no memorial de formação, a descrever como o processo de formação e de profissionalização de professores formadores contribui para a profissionalização e para a prática docente no curso de formação inicial de professores, para alcance do objetivo específico do estudo de caracterizar como o desenvolvimento profissional contribui para a ressignificação da prática docente de professores formadores que atuam na formação inicial de professores para a educação básica. Assim, com esse intuito, organizamos as interpretações e as análises de dados com base nas seguintes subcategorias: 2.1 - Contribuições da formação de professores formadores para a profissionalização docente e 2.2 - Os reflexos da profissionalização dos professores formadores na mudança da prática docente.

5.2.1 Contribuições da formação de professores formadores para a profissionalização docente.

A reflexão sobre as contribuições da formação de professores formadores para a profissionalização apresenta-se num contexto educativo, como uma atitude fundamental que constituem os elos que fundam na visão histórica de formação de professores no Brasil, como forma de estabelecer saberes necessários à prática cotidiana do formador de professores.

Assim, as produções narrativas de formadores de professores, configuradas por histórias, memórias, “gritos”, “silêncios” que retratam os eventos de formação parecem caracterizar o “lugar”. Entendemos como “lugar”, a apreensão e a apropriação de saberes que são construídos nas atividades desempenhadas pelos formadores para dizer das suas presenças em cenário de ensino, pesquisa e extensão, o que nos ajuda a problematizar as situações de reconhecimento de pertencimento de cenários. No que concerne à formação inicial de professores no Brasil, compreendemos que desde as primeiras iniciativas, o preparo do professor nem sempre foi objeto de atenção pelos órgãos governamentais presentes nas diversas leis que tratam da educação e nas diferentes constituições brasileiras.

A profissionalização comporta dois processos interligados: O desenvolvimento das competências e a luta pelo reconhecimento social da profissão. E esta profissionalização é entendida como o “processo de construção de identidade profissional, que busca por parte de um grupo denotado” e a segunda como “um processo de definição identitária que foi desencadeada, que o grupo toma consciência coletivamente de que ele tem um particularismo e uns pesos sociais suficientes para tentar definir melhor e fazê-los valer socialmente” (JOBERT, 2003, p. 221).

Compreendemos que a formação dos professores formadores, como desenvolvimento sistemático da profissão fundamentada na prática e na mobilização atualizada de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional, favorece a formação inicial de professores. Essa relação, na perspectiva de García (1999), possibilita o cumprimento das funções institucionais na formação inicial de professores, que são:

- (1) formar e treinar para assegurar uma preparação adequada; (2) controle e certificação ou permissão para o exercício da profissão e (3) a dupla e paradoxal tarefa de, por um lado, ser agente da mudança de sistema educativo, contribuindo para a socialização e, por outro, de apoiar a socialização e reprodução da cultura dominante (p. 82).

Só assegura uma preparação adequada, quem possui uma formação que atenda às necessidades ou exigências da prática docente na mediação pedagógica nos cursos de formação inicial de professores. A segunda função, que diz respeito ao controle e a certificação das competências e habilidades que são requeridas para o exercício da profissão. Para que a instituição possa certificar, se faz necessário que os seus professores formadores desenvolvam o currículo proposto para formação inicial dos professores para a educação básica com um perfil que atenda a legislação, assegurando, conseqüentemente, que possui as condições necessárias ao exercício da profissão professor.

Outro aspecto que podemos apontar é a questão da mudança, pois só alguém flexível aos processos de mudança, pode contribuir com a mudança, não deixando de assegurar o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos que serve de base para a mudança, pois ninguém muda no vazio. Podemos, portanto, inferir que a formação do professor formador repercute no processo de formação inicial de professores, pois à medida que ele muda, mudam também as práticas.

Nesse sentido, podemos considerar ainda que existem componente pessoal no processo formativo, com forte envolvimento e de uma atitude ativa do sujeito em formação, quer na apropriação dos meios disponibilizados para se formar, quer na busca de outros recursos importantes para o efeito. Esta subcategoria busca apresentar as contribuições da formação de professores formadores para a profissionalização docente, conforme relatos produzidos na entrevista narrativa e no memorial de formação. Vejamos o que revelam suas narrativas no quadro a seguir.

Quadro 8: Contribuições da formação de professores formadores para a profissionalização docente

<p>[...] a contribuição tem a ver com um processo de aquisição de conhecimentos para que a pessoa possa exercer uma atividade com responsabilidade e competência. [...], (Dandara).</p> <p>[...] contribuem nas necessidades de comparações, que os alunos e que eles precisam estar atentos no curso de formação de professores. [...], está relacionada apenas com a questão do conteúdo na questão da leitura do texto. [...] está relacionada a própria situação que é vivenciada em sala de aula. [...], profissionalização contribuem no domínio da técnica. [...], nós professores também precisamos, ou seja, precisamos passar por este processo de profissionalização, que está relacionada ao processo de formação Inicial e continuada, que é esse processo que acontece no interior das instituições dentro dos cursos de formação pedagógica para toda a vida. [...]. (Impala).</p> <p>[...] contribuem nos pilares que constituem a profissão docente: formação (instituição, saberes e práticas), condição de trabalho (infraestrutura, direitos/deveres), imagens sociais e a participação nos movimentos sindicais (busca pela garantia dos direitos e da formação). (Clio).</p> <p>[...] contribuem no processo que a gente adquire ao longo da formação inicial, continuada nas escolas; nas universidades, [...], contribuem no revestimento de um carácter prático eu exercendo aquele mundo, aquela prática aquela profissão. [...]. (Acácia).</p> <p>[...] contribuem no desenvolvimento profissional, onde nós vamos adquirindo durante a nossa prática docente com mais consistência, o nosso fazer dia a dia, muito mais mestria. [...] um profissional de compromisso que contribuam com a formação enquanto docente, essa parte da formação com parte de atuação é uma relação necessária para a profissionalização e você tendo formação e atuação você tem momento de fazer análise crítica, revisões e fazendo fazer o melhoramento da sua proposta enquanto docente, isso vai dando qualidades. (Mamba).</p> <p>[...] contribuem nos processos de formação dos professores formadores na construção da sua profissão, da sua identidade profissional como docente. [...], como parte da formação inicial, mas segue com a formação continuada, pois a prática profissional vai exigir desse profissional outros conhecimentos, competência e habilidades que não foram aprofundadas na formação inicial ou são demandas daquela realidade, daquele tempo. [...]. (Girafá).</p> <p>[...] contribuem na vivenciada em sala de aula, [...], exercer a nossa profissão, ou seja, ela for, nós precisamos nos profissionalizarmos. (Flor de Lis).</p> <p>[...] contribuem na formação inicial e continuada dos professores, perspectivando a construção de sua identidade profissional. [...], a forma de viabilizar o trabalho, os valores e intenções que exercem no decorrer de seu processo de ensinar e de aprender de seus alunos. (Ipê).</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

As contribuições da formação de professores formadores para a profissionalização docente apontados pelos colaboradores deste estudo, apresenta uma relação com a perspectiva de teóricos como Jobert (2003) e Debesse (1982), que abordam essa temática. Nos fragmentos, destacados os colaboradores apresentam a formação inicial e continuada como um dos fatores importantes que contribuem para a sua formação enquanto professores formadores e para sua profissionalização docente, porém reconhecem ainda a existência de outros elementos da formação como parte indispensável nesse processo, uma vez que a junção de todos eles tem um papel decisivo na prática docente dos formadores.

Como observamos nas narrativas de Impala, Clio, Acácio, Mamba, Girafa e Ipê, apresentam que a profissionalização parte da formação inicial em direção a formação continuada, congregando fatores importantes que contribuem para a formação de professores formadores. Dandara e Flor de Lis, apontam as competências e vivências na sala de aula, com um dos fatores relevantes que contribuem para a formação de professores formadores e para a profissionalização docente, favorecendo o processo de aquisição de conhecimentos para que a pessoa possa exercer uma atividade com responsabilidade e competência no exercício da sua função na sala de aula.

A interlocutora Clio aponta os saberes e práticas e as condições de trabalho, como um fator relevante no processo de formação de professores formadores, pois, quando os professores não têm segurança quanto aos conteúdos programados para serem mediados não proporcionam, conseqüentemente, acesso adequado ao conhecimento pelos alunos; bem como, quando a instituição não oferece condições materiais e estruturais e pessoais adequadas para o desenvolvimento da atividade profissional, esse aspecto poderá influenciar negativamente, trazendo prejuízo para desenvolvimento da atividade do professor formador.

Tomando em consideração o pensamento de Imbernón (2014), o desenvolvimento profissional do professor formador é premiado por diversos fatores, que se completam, possibilitando a transformação do agir profissional. O autor ressalta a importância da formação, no entanto, enfatiza que outros fatores são indispensáveis tais como: as condições de trabalho, salário, autonomia, os movimentos sociais, legislação trabalhista, o clima de trabalho nas instituições, relação professor aluno, aluno professor, colegas, entre outros.

Confere ainda o Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001), a melhoria da qualificação profissional dos professores depende das políticas que objetivem o fortalecimento das características acadêmicas e profissionais do corpo docente, o estabelecimento de um sistema de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional e o fortalecimento de vínculos entre as instituições

formadoras e o sistema educacional básico, suas escolas e seus professores. São questões de valorização da profissão docente que abrangem a dimensão política da formação de professores e o seu exercício profissional.

Nesse contexto, a reflexão, conforme as perspectivas dos interlocutores participantes do estudo, se apresenta como elemento que contribui para esse processo e que favorece a melhoria da prática educativa, podendo ser resultado de uma busca individual ou acontecer na interrelação com os colegas de trabalho de modo coletivo. Este fato assume -se no pensamento de García (1999), que destaca no desenvolvimento profissional dos professores formadores que facilita a reflexão dos professores sobre sua prática, de modo individual ou com o grupo de trabalho. A seguir, discutiremos, os reflexos da profissionalização na mudança da prática docente dos formadores, a segunda subcategoria desta categoria.

5.2.2 Os reflexos da profissionalização dos professores formadores na mudança da prática docente

Observa-se que nas últimas décadas um excesso de discursos sobre a centralidade do papel desempenhado pelos professores formadores nos processos de formação de um novo perfil profissional nas instituições de ensino superior. A formação e o trabalho docente são questões importantes, uma vez, que estes profissionais devem estar conscientes da importância de sua profissionalização para a sua prática docente, refletindo esse processo de desenvolvimento profissional ao seu dia-a-dia, a fim de favorecer a formação de outros profissionais que atendam às necessidades do contexto atual.

Segundo Nóvoa (2003), para os professores formadores, o aprender deve ser contínuo e é essencial que assumam dois pilares: pessoal e institucional, este último como lugar de crescimento profissional permanente. Para este estudioso, os espaços institucionais podem favorecer a profissionalização quando, de maneira coletiva no interior das instituições, há espaços de reflexões e de troca de experiências como instrumentos de análise da prática docente e de desenvolvimento profissional.

Percebemos que a posição assumida pela profissão de professor formador é muito árdua, mas que, para quem realmente quer fazer a diferença na formação inicial de professores, abre possibilidades de inovar, de criar e/ou de incluir em sua prática novas metodologias, que impactam no seu trabalho e na qualidade do ensino.

Na perspectiva de Nóvoa (1992), para acontecer a profissionalização docente, é importante a criação de redes de (auto)formação, em que a participação permita compreender

a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando, pois apende também na interação com seus alunos e com os seus pares.

Para o teórico, o professor formador assume um papel de grande importância para a constituição da formação quando vincula os processos de formação inicial de professores no ensino superior à vida da escola básica, realizando a articulação entre teorias e práticas. A formação, com articulação teórica e a prática, contribui para pensar a qualidade de ensino, visto que as mudanças sociais geram transformações nos processos de ensino-aprendizagem, exigindo desse profissional mudanças que só ocorrem com a qualificação profissional articulada aos contextos reais. Por meio dos relatos dos interlocutores expressos na entrevista narrativa e no memorial de formação, buscamos descrever os reflexos da profissionalização na mudança da prática docente dos professores formadores. Nesse contexto, vejamos o que nos dizem as narrativas descritas no quadro a seguir.

Quadro 9: Os reflexos da profissionalização na mudança da prática docente dos formadores

[...] capacitação para obter competências e habilidades para um nível profissional elevado. (Dandara).
 [...] vivenciada em sala de aula, que possamos exercer a nossa profissão. [...], o domínio da técnica, nós professores. [...], traz efeitos dentro dos cursos de formação pedagógica por exemplo, na licenciatura e na formação Inicial. [...], os efeitos da profissionalização que estão relacionados na minha compreensão a essa formação Inicial e a essa formação continuada, ela vai continuar para toda a sua vida. (Impala).
 [...] busca pela garantia dos direitos e da formação inicial e continuada). (Clio).
 [...] revestem de um carácter prático que exerce aquele mundo, aquela prática aquela profissão, que passou por uma formação inicial e continuada. (Acácia).
 [...] no desenvolvimento, onde nós vamos adquirindo durante a nossa prática docente com mais consistência, [...] (Mamba).
 [...] estão na formação inicial, mas segue com a formação continuada, pois a prática profissional vai exigir desse profissional outros conhecimentos, competência e habilidades que não foram aprofundadas na formação inicial. [...], (Girafa).
 [...] não estão relacionados apenas com a questão do conteúdo na questão da leitura do texto por exemplo na leitura do livro, mas ela está relacionada a própria situação que é vivenciada em sala de aula, que nós possamos exercer a nossa profissão. [...]. (Flor de Lis).
 [...] nos valores e intenções que exercem no decorrer de seu processo de ensinar e de aprender de seus alunos. (Ipê).

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

As narrativas de Impala, Clio, Acácia e Girafa mostraram que os efeitos da profissionalização na mudança da prática docente dos formadores, estão relacionadas com a formação inicial e continuada e suas necessidades formativas necessárias para serem vivenciadas em sala de aula, que possam exercer a profissão, imbuída do carácter teórico e prático. A colaboradora Dandara mostrou que os efeitos da profissionalização na mudança da

prática docente dos formadores, se reveste na capacitação para obter competências e habilidades para um nível profissional elevado.

Os interlocutores, Mamba, Flor de Lis e Ipê, mostraram que os efeitos da profissionalização na mudança da prática docente dos formadores e do desenvolvimento profissional, é adquirido durante a prática docente, ganhando maior consistência, nos conteúdos, leitura do texto, nos valores e intenções, que vão sendo formalizados no decorrer do processo de ensinar e aprender de seus alunos. Nóvoa (2003), destaca a formação e o trabalho docente como uma questão importante uma vez que estes deve estar consciente de que sua formação deve ser contínua e está relacionada ao seu dia-a-dia. Percebemos que a profissão de professor é muito árdua, mas que para quem realmente quer fazer a diferença vai em busca de novas possibilidades de incluir em sua prática novas metodologias, que irão contribuir no seu trabalho e na qualidade do ensino.

Para Day (2001), o desenvolvimento profissional docente, não exclui a formação contínua, na forma dos cursos, porém envolvem um contexto de aprendizagem significativa mais amplo, pois existe uma série de fatores envolvidos para sua efetivação. Os relatos dos colaboradores evidenciam que os efeitos de profissionalização na mudança da prática docente dos formadores acontece de modo individual, coletivo e também institucional. Percebemos claramente em suas narrativas, evidências relacionadas aos aspectos “individual”, no caso dos interlocutores Acácia e Impala.

A esse pensamento García (1999), fundamenta que além da formação individual é importante se pensar os aspectos coletivos e institucionais, pois, quando há uma implicação de todos que trabalham na instituição, é possível conseguir um maior êxito nos projetos educativos, além da necessidade de se conceber a instituição de ensino superior como espaço de “mudança” e de desenvolvimento profissional dos professores formadores. Na sequência das análises, os interlocutores apresentam uma reflexão como parte constituinte dos efeitos de profissionalização na mudança da prática docente dos formadores. Esta é apontada como uma maneira através da qual pode-se repensar sua trajetória profissional percorrido na “prática docente”. Conforme as narrativas descritas no quadro a seguir:

Quadro 10: Refletindo sobre a trajetória profissional e os reflexos na prática docente

[...] prática docente um processo contínuo de aprendizado. [...], considero competente tecnicamente, aperfeiçoamento, trocando experiências com outros profissionais e alunos. [...], procuro sempre atualizar minhas aulas e bibliografia das disciplinas que ministro. (Dandara).

[...] a consciência de fazer com que os meus alunos na medida do possível eles tentem estabelecer uma relação aquilo e aquele que aprende, aquilo que tá fora o que é da própria vida deles, fazer entender a si mesmo [...], ajuda o aluno a se transformar que é uma das coisas que me deixa mais feliz quando eu consiga acompanhar o aluno que entra pela primeira vez na universidade, imaturidade, chega muito novinho não tem uma compreensão claro que tem algumas exceções. [...], processo de transformação desse sujeito. (Impala).

[...] processo de formação permanente, as bancas de exame no mestrado e doutorado, os congressos, as reuniões, a extensão são espaços para transformação no ensino universitário. [...] Pedagogia, contribuí no desenvolvimento da minha prática, nelas busco constantemente a aprendizagem significativa inclusiva. (Clio).

[...] os efeitos revestem de um carácter prático que exerce aquele mundo, aquela prática aquela profissão, que passou por uma formação inicial e continuada. (Acácia).

[...] tem efeitos no desenvolvimento, onde nós vamos adquirindo durante a nossa prática docente com mais consistência, [...]. (Mamba).

[...], os efeitos estão na formação inicial, mas segue com a formação continuada, pois a prática profissional vai exigir desse profissional outros conhecimentos, competência e habilidades que não foram aprofundadas na formação inicial. [...], (Girafa).

[...] os efeitos não estão relacionados apenas com a questão do conteúdo na questão da leitura do texto por exemplo na leitura do livro, mas ela está relacionada a própria situação que é vivenciada em sala de aula, que nós possamos exercer a nossa profissão. [...]. (Flor de Lis).

[...] tem efeitos nos valores e intenções que exercem no decorrer de seu processo de ensinar e de aprender de seus alunos. (Ipê).

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A narrativa da interlocutora Dandara mostra que a trajetória profissional produziu reflexos na sua prática docente, acontece principalmente por meio de processo contínuo de aprendizado e de troca de experiências com os outros profissionais e alunos no processo formativo, o que possibilita alcançar novas aprendizagens e saberes e, a se desenvolverem como pessoa e profissional. A partir desse entendimento compreende-se que a formação docente permeia qualquer período profissional e diversos espaços, desde que o professor aproveite esses momentos para melhorar, refletindo suas práticas, conceitos e crenças, de forma a favorecer a aprendizagem inclusiva no ensino superior.

Neste sentido, García (2009), fomenta o movimento constante de aprendizagem pelo professor, retirando a concepção estática da formação, pois compreende que o desenvolvimento profissional não ocorre unicamente pela formação que é dada em algum momento específico ao professor, mas se dá na dialogicidade entre as experiências vividas, a formação que recebe e a formação que proporciona aos estudantes na formação inicial de professores.

Quanto aos relatos dos interlocutores Impala e Clio, mostram que a trajetória profissional reflete na prática docente quando no fazer docente, se contribui para a maturidade

dos ingressantes, acompanhando a vivência deles no percurso histórico no processo formativo e permanente na transformação do sujeito. É preciso recordar que a transformação do sujeito passa por muitas mudanças em várias áreas e não apenas na formação profissional.

Nesse processo, na trajetória profissional os reflexos do desenvolvimento na prática docente dos interlocutores Impala e Clio, como profissionais, contribui na construção de conhecimentos que fundamentam a sua prática, constituindo sua identidade profissional. Esta se constrói por meio da integração das características pessoais e profissionais e, também, a partir das relações sociais que o professor estabelece com os estudantes, com a comunidade, com a instituição educativa e com as pessoas com as quais convive no cotidiano.

García (2009) e Roldão (2005) acreditam que os saberes docentes legitimam a profissão de ser professor e diretamente oportuniza maior aprendizagem aos alunos, já que os mesmos são a consolidação e a validação de todas as experiências sociais, pedagógicas e formativas vivenciados na prática docente pelos professores.

Os interlocutores Acácia, Mamba e Girafa, pelo entendimento, mostram que a trajetória profissional reflete na prática docente, a sua própria experiência na formação inicial já reflete na sua ação formativa como professor formador, mas os reflexos se intensificam com a formação continuada, ganhando consistência. Tendo em conta o pensamento de Nóvoa (2003), que destaca a formação e o trabalho docente como uma questão importante uma vez que estes devem estar conscientes de que sua formação deve ser contínua e está relacionada ao seu dia-a-dia. Talvez por isso os reflexos tornam-se mais consistentes na formação continuada por estarem inseridos na prática docente.

Percebemos ainda que a profissão de professor é muito árdua, mas que para quem realmente quer fazer a diferença vai em busca de novas possibilidades de incluir em sua prática docente novas metodologias, que irão contribuir no seu trabalho e na qualidade do ensino. Queremos ainda realçar que, para além da formação inicial e continuada, o outro elemento mais importante que subsidia a prática docente são as interações, que contribuem com a formação permanente, de professores formadores com seus pares, professores formadores com os estudantes e professores formadores com os profissionais da educação básica, construindo competências e habilidades que os interlocutores fizeram menção que refletem na sua prática docente.

Os interlocutores Flor de Lis e Ipê mostram que a trajetória profissional reflete na prática docente. Isso acontece, principalmente, no uso de várias metodologias ativas na sala de aula, colocando o aluno no centro da sua aprendizagem, não só como também a própria relação que se vivencia na sala de aula entre o professor e o aluno no decorrer do ensino para

aprender a aprender. No entendimento do Tardif (2002, p. 225), ocorre quando ocorre o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Para o autor, o conhecimento profissional docente é constituído por três eixos: específico, pedagógico e experiencial.

Para este autor o eixo específico corresponde ao conhecimento da especialidade profissional, de onde se originam os saberes disciplinar e curricular da área de atuação do professor. Adquirido ao longo do percurso acadêmico, no período de formação universitária e profissional, é considerado condição primeira para ensinar a aprender para aprender, embora não seja suficiente. Para Tardif (2002), os profissionais reflexivos são mais autônomos, vão além dos saberes da sua formação inicial, reexaminam seus objetivos, procedimentos, evidências e saberes, numa atividade de constante aperfeiçoamento, ou seja, de autoformação.

Observamos também nos relatos dos interlocutores, que existem uma preocupação nessa trajetória profissional com a sua prática docente no processo formativo que contribua para a realização de seu trabalho na academia. Na sequência, a interlocutora Clio reflete sobre a trajetória profissional e os reflexos na prática docente quando participa das “bancas de exame no Mestrado e Doutorado, os congressos, as reuniões [...]”

A reflexão, conforme o relato da interlocutora nas atividades desenvolvidas na sua trajetória profissional no processo pedagógico, acontece na relação dialógica com os colegas de trabalho de modo coletivo. Este relato relaciona-se com as formulações de García (1999), que destaca o desenvolvimento profissional na prática docente como um processo que facilita a reflexão dos professores sobre sua prática, de modo individual ou com o grupo de trabalho. A reflexão e a investigação de experiências vivenciadas na trajetória profissional permitem que professor formador realize a sua própria compreensão do contexto do trabalho, se descobrindo enquanto orientador, mediador, avaliador, pesquisador na docência no ensino superior e compreendendo que é essa a profissão que requer atuação em vários espaços, constituindo, assim, a sua própria identidade profissional.

Desse modo, investigar a trajetória profissional desses interlocutores e os reflexos na sua prática docente fez-se imprescindível para compreender aspectos pertencentes a estas construções que contribuem na ressignificação da prática docente de professores formadores, favorecendo a aprendizagem inclusiva no ensino superior. A seguir discutiremos a categoria 3, sobre os saberes profissionais dos docentes.

5.3 Categoria 3: Saberes do Professor Formador

O mundo atual passa por rápidas e grandes transformações que atingem a todos os profissionais e a todas as estruturas sociais. A educação não está fora deste processo de mudanças e direcionar-se para uma resignificação constante é uma necessidade para que se possa atender às demandas sejam elas humanas, sociais, políticas, econômicas, entre outras. Neste contexto, a figura do professor formador, bem como o seu ofício, não escapa desta sina e, por isso mesmo, garantir, hoje, a este profissional uma formação adequada para o desempenho do ensino que respondam aos anseios atuais é imprescindível.

O estudo dos saberes profissionais dos docentes, vem trazendo significativas contribuições no âmbito da formação e atuação dos professores. Tardif (2014) defende que os saberes docentes são plurais, sociais, têm origens e fontes diversas e que não se pode falar em saberes sem fazermos uma relação com os condicionantes e o contexto do trabalho docente. Também quanto aos saberes, por sua vez Gauthier (2013) compreende que os professores possuem um repertório de conhecimento, ou seja, diversos saberes, que são construídos durante a realização de suas atividades, sendo caracterizado como sociais, plurais e fundamentados numa razão prática.

Para exercermos qualquer atividade profissional, é essencial a formalização de um conjunto de saberes docentes necessários à realização das tarefas que lhe são próprias. Eles lhes darão segurança e capacidade para resolver as situações complexas que surgem no contexto da prática docente. Assim sendo é fundamental o estabelecimento de um corpo de saberes específicos, os quais os professores formadores deve possuir para exercer com eficiência seu trabalho na academia, no entanto, sabemos que a formação inicial ou continuada não consegue dar conta do arcabouço de saberes para o exercício dessa atividade, razão pela qual as experiências dos professores são importantes para a construção de saberes.

Partindo desse princípio, faz-se necessário refletir sobre a complexidade do trabalho do professor formador. Um dos aspectos que torna este trabalho complexo é a pluralidade de saberes necessários à atuação no contexto da academia, em virtude das inúmeras situações que este se depara no cotidiano escolar. Os saberes estão sempre em movimento, e nesse processo, nos elementos são agregados, pois, como ser social, o professor formador, traz consigo uma gama de conhecimentos oriundos da formação inicial e continuada, da sua história de vida individual, coletiva e sociocultural. Desse modo, o conhecimento pessoal, atrelada à realidade do contexto escolar encontrado pelo profissional professor formador, refletirá em novos saberes que darão suporte a sua prática docente.

Os dados produzidos durante o estudo apontaram a importância da profissionalização dos professores formadores, para que o seu trabalho passe de apenas uma função, com saberes específicos, sendo assim a definição de uma formação inicial e continuada que possibilite a construção de saberes e competências que o habilite a desempenhar essa atividade profissional com segurança, de forma a favorecer as aprendizagens inclusivas na formação inicial de professores. Embora a prática docente do professor formador não deve basear-se apenas nos saberes experienciais, pois esta não pode representar a totalidade do saber deste profissional, eles são importantes e, portanto, presume-se que, quanto mais experientes na profissão, mais saberes possuem.

Assim, embora reconhecendo a grande importância do saber experiencial, Tardif (2014), aponta a necessidade de um conhecimento anterior mais formal, ou seja, o professor formador “deve possuir também um corpus de conhecimento que o ajudarão a ler a realidade e a enfrentá-la” (GAUTHIER, 2013, p.24).

Nesta perspectiva, a análise desta categoria sobre os saberes profissionais dos docentes, foi realizada a partir das narrativas produzidas na entrevista narrativa e no memorial de formação, a fim de caracterizar como o desenvolvimento profissional contribui para a ressignificação da prática docente na formação inicial de professores para a educação básica quanto aos saberes dos professores formadores. Assim, buscando compreender esta temática, traçamos duas subcategorias intituladas: 5.1 Tipologia de saberes docentes construídos pelos professores formadores e 5.2 Saberes construídos pelo professor formador no processo de desenvolvimento profissional e na prática docente.

5.3.1 Tipologia de saberes docentes construídos pelo professor formador

Uma das maiores contribuições do movimento pela profissionalização do ensino, iniciado na década de 1980, foi o reconhecimento da existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente, saberes desenvolvidos pelos professores tanto no seu processo de formação para o trabalho quanto no próprio cotidiano de suas atividades como docentes. A partir desse reconhecimento, diversos estudos têm sido desenvolvidos tendo os saberes docentes como objeto, ocasionando um crescimento e uma diversificação cada vez maior no que diz respeito a esse campo.

Os saberes que alicerçam o trabalho diário do professor formador são provenientes de várias fontes, algumas são produzidos diretamente por eles, outras são de certa maneira anteriores a atividade pedagógica, provenientes de lugares sociais anteriores a carreira

profissional ou fora do ambiente de trabalho, sendo oriundos da família, das primeiras experiências vividas na escola, da formação inicial e continuada nas universidades; outros provêm dos cursos e formação que participa, de sua experiência como docente e da relação com os pares no ambiente de trabalho, ou seja, os saberes docentes ocorre durante toda a trajetória profissional (TARDIF, 2014).

Na perspectiva desse autor, partindo dessa ideia de pluralidade, o autor discute que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e as relações que os professores estabelecem entre os seus saberes e com outros saberes. Deste modo, para a realização de sua prática na escola, o professor formador mobiliza inicialmente os saberes oriundos da sua formação, fazendo uma relação com as suas experiências vivenciadas como professor e sua história de vida pessoal. No entanto faz-se necessário, conforme o relato dos interlocutores, aprender a se tornar professor formador. Esta aprendizagem tem ocorrido por meio das experiências no exercício da própria função e da participação nas formações ao longo da sua trajetória profissional.

A LDB nº 9.394/96, no seu artigo 64, apresenta a graduação em Pedagogia como a formação requisitada para o exercício na atividade dos professores na educação básica (BRASIL, 1996). Porém, mesmo ao ingressar na educação básica como professores, conforme relato dos interlocutores da pesquisa, há dificuldades, pois a formação inicial não os capacitará quanto aos saberes específicos necessários e o desempenho com eficiência do trabalho docente, aspecto que deve ser considerado por esses professores formadores na docência no Curso de Pedagogia, pois suas experiências anteriores demonstraram a necessidade da aprendizagem inclusiva para uma melhor formação profissional, embora a formação inicial de professores não consiga atender integralmente as demandas de uma prática complexa na educação básica.

Quanto ao desenvolvimento profissional dos professores formadores, é visto como um processo que envolve a sua trajetória de vida profissional, que possibilitou aos professores formadores participantes do estudo, a produção de saberes, competências e habilidades para resolver as inúmeras demandas que se apresentam no cotidiano na academia. Portanto, os saberes experienciais foram importantes nesse espaço.

Como a formação inicial nas licenciaturas não forma para atuação no ensino superior, mas para a educação básica, a falta de definição quanto aos saberes específicos necessários à atuação do professor formador, fragiliza seu trabalho e a construção de sua identidade enquanto profissional. Deste modo, destacamos a importância de compreendermos como os

saberes dos professores formadores, são constituídos e mobilizados no dia a dia para o desempenho das atividades inerentes à função. Por meio das narrativas produzidas na entrevista narrativa e no memorial de formação, foi possível construir essa subcategoria. Assim, sobre essa questão se expressaram os nossos interlocutores, na figura a seguir, tipologia de saberes docentes constituídos pelos professores formadores.

Quadro 11: Tipologia de saberes docentes constituídos pelos professores formadores

Inúmeras aquisições de saberes docentes. [...], saberes epistemológicos, didáticos, éticos, afetivos, interpessoais, pessoais, comunicacionais e dialógicos. [...], Processo contínuo, que favorece a minha prática profissional na minha vida. (Dandara).

[...] os saberes docentes são amplos, [...], esses saberes vão quando conduzir, não só, aquele saber do seu funcionamento de cultura específico, sobretudo como me relacionar com esse sujeito para que ela possa aprender, [...], na gestão, porque o meu objetivo na sala de aula é fazer com que o aluno aprenda. [...]. estabelecer uma relação com aluno que seja uma relação de confiança e uma relação de segurança para que ele possa aprender, isso exige de você como professor vários saberes. [...]. (Impala).

[...] saberes relativos ao currículo na formação profissional e experienciais. (Clio).

[...] saberes de conhecimento, curriculares, saberes da disciplina, saberes pedagógicos, nas interações humanas para fazer o processo de aprendizagem. (Acácia).

[...] saberes de conhecimento, curriculares, saberes da disciplina, saberes pedagógicos, nas interações humanas para fazer o processo de aprendizagem. (Mamba).

[...] na formação de professores, todos os saberes são usados, [...], como os saberes disciplinares da didática, da avaliação, das metodologias de ensino, entre outros saberes referente aos componentes curriculares. [...], os saberes pedagógicos que está relacionado à mediação da aprendizagem, a transposição didática. [...], os saberes da experiência também são utilizados na formação de professores, pois, com a experiência de anos de magistério, sabemos quais as metodologias utilizar, como lidar com as situações conflituosas na sala de aula, entre outras escolhas que fazemos com mais propriedade com o tempo. (Girafa).

[...] os saberes docentes são amplos, [...], esses saberes vão quando conduzir, não só, aquele saber do seu funcionamento de cultura específico, sobretudo como me relacionar com esse sujeito para que ela possa aprender porque o meu objetivo na sala de aula é fazer com que o aluno aprenda. [...]. estabelecer uma relação com aluno que seja uma relação de confiança e uma relação de segurança para que ele possa aprender, isso exige de você como professor vários saberes. [...]. (Flor de Lis).

[...] olho no decorrer das minhas aulas, na minha relação com alunos, nós trabalhamos muito no saber experiencial, trabalhamos muito dos saberes que vem dos livros, para trabalhar com os saberes da teoria e prática, trabalhar com os saberes que refere nessa troca de conhecimento, eu sempre me posiciono como professora. (Ipê).

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A interlocutora Dandara, relata que a produção de saberes ocorre durante o seu percurso histórico e que estes contribuem para o desenvolvimento da prática docente. Destaca os vários saberes que foram constituídos ao longo da sua trajetória, como os saberes interpessoais, de saber ouvir aos outros colegas, na comunicação no afeto entre docentes e discentes, na organização do trabalho pedagógico, e a responsabilidade como professora formadora na sua prática educativa. Desse modo, a epistemologia da prática profissional docente visa tornar latentes os conteúdos que orientam a incorporação, produção e utilização

dos saberes ensinados e sua aplicação na prática docente. São esses os saberes profissionais já interiorizados nos conhecimentos, habilidades e atitudes, em que o “saber-fazer”, o “saber-ser” e o “saber-trabalhar em grupo” conduzem o “saber relacionar-se com os alunos” e o “saber-verificar” seus conhecimentos, competências, habilidades e atitudes.

Outro aspecto importante observado, foi a procura em revelar as especificidades do conhecimento profissional, no que concerne ao desafio que consiste em pensar em estratégias didaticamente na formação inicial e continuada de professores, que favoreçam o desenvolvimento de posturas adequadas para a interação com aquele coletivo social distinto. Para além da tipologia de saberes construídos pelos vários autores no referencial teórico, a interlocutora Dandara em seus relatos, aponta outras contribuições de saberes construídos a partir de suas práticas como: saberes epistemológicos, saberes didáticos, saberes éticos e afetivos, saberes interpessoais e saberes de comunicação e diálogo. apresenta na figura 15.

Partindo desses saberes apontados por Dandara, foi possível compreender que os saberes pedagógicos elaborados pelos professores formadores, procedem de lugares e situações vivenciadas, inclusive, antecedem à carreira propriamente dita. Para Tardif (2011) “[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.” (p.64).

A interlocutora Impala, relata que os saberes são construídos durante o processo de desenvolvimento profissional docente na sala de aula, fazer o aluno com que aprenda a minimizar as dificuldades, para que eles ponham em prática o que está ser ensinado, resultando, no nosso entendimento na aprendizagem inclusiva. A interlocutora destaca ainda que a aprendizagem deve acontecer durante toda a vida e elenca diversos saberes que foram sendo produzidos no seu percurso no exercício da função, como conhecimento dentre os quais evidencia: estabelecer uma relação de confiança, de segurança com o aluno, relação de afeto, de modo que o professor formador permita acontecer o que denominamos de aprendizagem inclusiva.

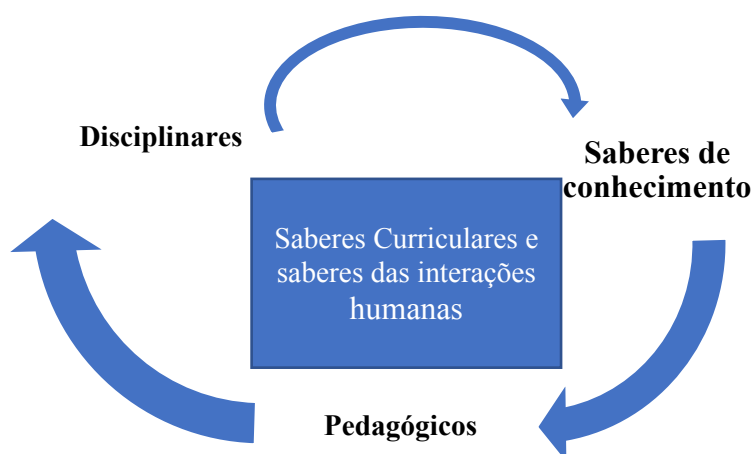
Impala demonstra, nas suas falas, que além do saber do conhecimento (PIMENTA, 2012) ou saberes disciplinares (TARDIF, 2014; GAUTIER *et al*, 1998) é de suma importância que o professor possua os saberes pedagógicos. Essa valorização do saber pedagógico fica claro quando ela diz: “você pode até conhecer, ter domínio naquilo, mas a questão é como externar aquilo para os alunos”. Para além da tipologia de saberes construídos pelos vários autores no referencial teórico, a interlocutora Impala em seus relatos, aponta outras contribuições de saberes construídos a partir de suas práticas, como: os da cultura

específica docente, da relação de confiança, que proporcionam segurança na sala de aula e de gestão da mesma.

Quanto às narrativas de Clio, Acácia e Mamba apresentam em comum a valorização aos saberes do currículo, experienciais, da disciplina, pedagógicos. De acordo com os interlocutores são fundamentais para o desempenho da função, pois proporciona aprender fazendo. Destacam ainda que os saberes disciplinares, os relativos ao currículo e os pedagógicos, tem contribuído bastante para o seu fazer pedagógico, favorecendo trabalharem dentro do programa de graduação, servindo para orientar os discentes quanto ao planejamento, avaliação da aprendizagem, entre outros aspectos.

Esses saberes indicados por Gauthier *et al* (1998) são reafirmados em Tardif (2014, p. 54) ao salientar que o saber docente é heterogêneo, formado de “[...] diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Para esse autor, a ação do professor engloba diferentes saberes e, assim, destaca que o saber docente é um saber plural que não se resume à transmissão de conhecimento. Em outros termos, o professor cuida da gestão da matéria e da gestão da sala de aula, portanto, precisa lançar mão de diferentes conhecimentos para atingir os objetivos desejados. Para além da tipologia de saberes construídos pelos vários autores no referencial teórico do estudo, os interlocutores Clio, Acácia e Mamba em seus relatos, apontam outras contribuições de saberes construídos, a partir da suas práticas como apresentamos na figura 10 a seguir.

Figura 10: A tipologia de saberes construídos na prática



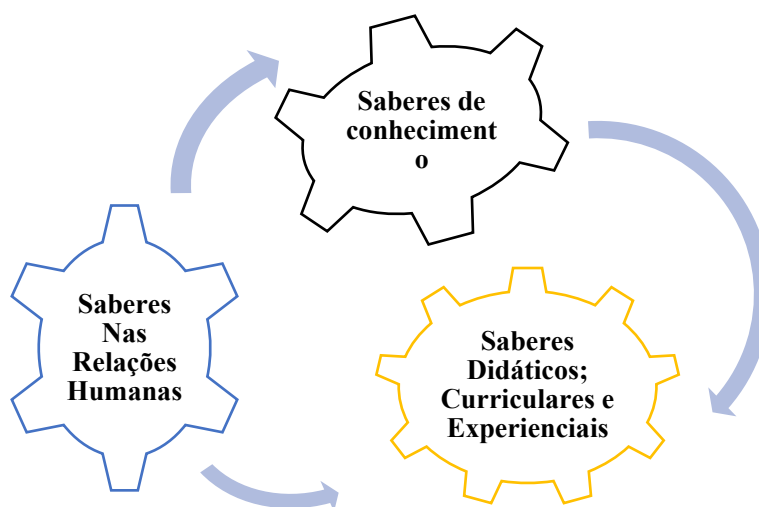
Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nas narrativas de Clio, Acácia e Mamba (2020)

Além desses saberes, importa destacar que a interlocutora Girafa ressalta os saberes experienciais, não que os outros não tenham uma importância fundamental para a prática

docente, mas com a experiência esta vai sendo consolidada. Ainda, que saber dialogar com os alunos na sala de aula é de grande relevância no exercício de sua função, uma vez que o dialogo facilita a resolução de conflitos, favorecendo o compartilhamento das experiências entre docentes e o processo de reflexão, proporcionando o melhor benefício para a academia e para a construção do conhecimento pelo estudante. Fundamenta também a importância do saber didático, que traz o conhecimento da matéria, o conhecimento das questões da didática, entre a teoria e prática, no planejamento, da avaliação, no uso das metodologias ativas nas disciplinas do currículo, buscando ações que ajudem no processo de ensino e aprendizagem. Todos esses saberes, contribuem para a aprendizagem inclusiva, no nosso entendimento.

Neste sentido, a interlocutora, constroem durante a formação e no exercício de sua função saberes relacionados a sua profissão docente e a educação do modo geral. Neste processo, os profissionais possuem o saber das ciências de educação, que de acordo com Gauthier (2013, p. 31), são “ um conjunto de saberes e respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros de outras profissões”. Eles estão relacionados ao conhecimento do sistema escolar e as ações inerentes ao seu processamento e entre outras questões, que não estão ligada diretamente a ação pedagógica, mas contribuem fundamentalmente para a sua realização. Para além da tipologia de saberes construídos pelos vários autores no referencial teórico, a interlocutora *Girafa* em seus relatos, aponta outras contribuições de saberes construídos a partir da sua prática como apresenta na figura a seguir.

Figura 11: A tipologia de saberes construídos na prática



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base na narrativa de Girafa (2020)

Na sequência, os interlocutores *Flor de Lis e Ipê* revelam, em comum, que os saberes docentes são construídos durante o processo de desenvolvimento profissional a partir da

cultura específica, assim como na relação com o sujeito na sua aprendizagem. Destaca vários saberes que foram construídos no percurso histórico da sua vida, que, na relação de “confiança”, estabelece um laço de comunicação, permitindo o uso de vários saberes na sala de aula. Ipê relata que os saberes docentes são construídos a partir da experiência própria de cada professor formador, evidenciando que durante seu percurso de desenvolvimento profissional são produzidos esses saberes, para subsidiar seu trabalho com “segurança” e comprometimento. Destaca os “livros” como os saberes da teoria e trata da articulação teoria e prática.

Nesse processo, saber articular torna-se primordial para a aprendizagem da profissão, sendo o professor, o elo que faz articular com todos os conhecimentos (PLACCO, 2011). Para Pimenta (2012), não apenas os saberes das experiências e os conhecimentos específicos, porém é fundamental os saberes pedagógicos. Estes saberes contribuem para o seu desenvolvimento da prática docente, quando são mobilizados a partir dos desafios que surgem no cotidiano, fazendo sempre uma correlação com os conhecimentos teóricos. Para além da tipologia de saberes construídos pelos vários autores no referencial teórico, as interlocutoras Flor de Lis e Ipê em seus relatos, aponta outras contribuições de saberes construídos a partir da sua prática como apresenta na figura a seguir.

Figura 12: A tipologia de saberes construídos na prática



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir das narrativas de Flor de Lis e Ipê (2020).

De acordo com as análises dos dados, foi possível identificar que os interlocutores Clio e Girafa, considera como fonte primordial a construção de saberes necessários ao trabalho do professor, o processo de desenvolvimento profissional, na qual as experiências vividas após o ingresso na função pública e as formações são essenciais para a produção de

saberes. Evidencia também, que durante esse processo foram se construindo os saberes experienciais, além de outros saberes, como podemos observar no trecho da narrativa de Girafa: [...] saberes experienciais de anos de magistério, [...], entre outras escolhas que fazemos com mais propriedade com o tempo”.

Portanto, nas narrativas das interlocutoras Clio e Girafa, percebemos de similaridades quanto ao reconhecimento da importância do saber experiencial. A conexão da formação com as experiências no exercício da função contribui para a produção dos saberes necessários à prática docente do professor formador, já que, como já alertamos, a formação inicial não objetiva a formação para atuar no ensino superior. Os saberes experienciais na formação, surgem como núcleo vital do saber docente e se constituem de todos os outros, porém retraduzidos e provenientes tanto na formação inicial e continuada como da trajetória de vida pessoal e profissional (TARDIF, 2014).

Embora a formação continuada e as experiências práticas se sobressaíam nas falas dos interlocutores, isso não significa que não haja outros espaços para a construção de saberes como a troca entre os pares, pois ao reconhecerem que estes se contraem ao longo de seu percurso histórico profissional fica implícito em suas narrativas que esses espaços se caracterizam também como lócus de produção de saberes. Compreendemos que a construção desses saberes contribui para a aprendizagem inclusiva na prática docente dos professores formadores.

Na perspectiva de Saviani (1996), todo educador precisa dominar os saberes relacionados ao processo educativo, os quais são necessários e devem fazer parte da formação desses profissionais, pois contribuem para a construção da identidade profissional, sendo fundamentais para a realização da prática docente. A seguir discutiremos a subcategoria: Saberes construídos pelo professor formador no processo de desenvolvimento profissional e na prática docente.

5.3.2 Subcategoria 5.2: Saberes construídos no processo de desenvolvimento profissional e na prática docente dos formadores.

A formação e o trabalho docente tornaram-se uma questão importante uma vez que o mesmo deve estar consciente que sua formação deve ser contínua e está relacionada ao seu dia-a-dia, segundo Nóvoa (2003), se concentra em dois pilares: a própria pessoa e a instituição. Para este estudioso a formação continuada se dar de maneira coletiva e depende de experiência vividas e das reflexões produzidas no processo de desenvolvimento profissional.

De certa forma, o repensar a concepção da formação dos professores, que até pouco tempo objetivava a capacitação, através da transmissão do conhecimento, a fim de que “aprendessem” a atuar eficazmente na sala de aula, vem sendo substituída pela perspectiva de que é necessário analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimentos para os professores, considerando também os saberes da experiência.

Os saberes que alicerçam o trabalho diário dos professores formadores são provenientes de várias fontes e a sua produção ocorre durante toda a trajetória profissional (TARDIF, 2014). Assim, o desenvolvimento profissional é visto como um processo de construção de trajetórias de vida profissional, que possibilita aos professores formadores se produzirem saberes para resolver as inúmeras demandas que se apresentam cotidianamente. No entanto, a falta de definição quanto aos saberes específicos necessários à atuação do professor formador, como já alertamos anteriormente, acaba fragilizando o seu trabalho e a construção da sua identidade enquanto profissional que ensina, que pesquisa e que realiza a atividades de extensão.

Quanto aos saberes da experiência, estes formam um conjunto de representações a partir do qual os professores orientam sua profissão. Esse conjunto experiencial é o próprio centro de gravidade da competência profissional dos docentes, são formados de todos os outros saberes e retraduzidos e submetidos às certezas originadas da prática docente.

Desta forma, é importante conhecer os saberes da prática ou da experiência dos professores, pois eles nos fornecerão pistas necessárias para entender como os professores os produzem no contexto do seu trabalho pedagógico. Destacamos ainda deste modo, a importância de compreendermos como os saberes dos professores formadores são constituídos e mobilizados no dia a dia para o desempenho das atividades inerentes a função, contribuindo para a aprendizagem inclusiva na formação inicial de professores.

Assim, por meio das narrativas produzidas na entrevista narrativa e no memorial de formação, foi possível construir essa subcategoria que procurou identificar saberes construídos no processo de desenvolvimento profissional e na prática docente dos professores formadores. Assim, sobre essa questão se expressaram nossos interlocutores, no quadro a seguir.

Quadro 12: Saberes construídos no processo de desenvolvimento profissional e na prática docente dos professores formadores

[...] os saberes construídos junto dos colegas e sua socialização no contexto da formação de professores no Curso de Pedagogia. [...], acontece em algumas atividades didático pedagógicas e de extensão, [...] nos trabalhos em conjunto na socialização de conhecimentos na produção de livros e eventos científicos, [...]. (Dandara).

[...] na educação básica, especificamente no ensino fundamental então lá eu vi professores o seu modo de viver muito diferente os professores compartilhavam os saberes docentes e era muito maior o sentimento de partilha de saberes. [...] quando eu cheguei aqui na universidade foi uma das coisas que mexeu um pouco comigo, que eu chamo de caixinha, nós os professores da universidade nós identificamos dentro das caixinhas e esses momentos de partilha eles não são tão valorizados mas não significa que não existem, existe. [...], (Impala).

[...] nos núcleos de pesquisa onde temos feito muitas rodas de conversa, nas bancas examinadoras para examinadoras e na formação permanente. [...] na residência pedagógica que é um programa de iniciação à docência, nas reuniões da residência. [...], nos seminários, eventos e na coordenação pedagógica. [...], (Clio).

[...] sempre busco essa interface de crescimento aprendendo, melhorando este aprendizado, com os colegas, socializando com o grupo de Matemática. (Acácia).

[...] os saberes construídos acontece na avaliação dos outros e na prática do outro que nós avaliamos, [...] proporcionar para melhorar a nossa prática um do outro; são saberes um do outro, são saberes da prática, da experiência, do currículo, então são saberes afetivos, a coisa importantíssima é que o outro ajuda a gente. (Mamba).

[...] no contexto da academia é muito difícil trabalhar junto. [...] cada um aqui faz o seu trabalho de forma individualizada. [...], salvo nos momentos de socialização escolar com os colegas, na disciplina de avaliação. [...] de uma forma geral, eu entendo que no ensino superior, os professores trabalha de forma individualistas, ninguém quer dividir com outro, [...] compartilhar com o outro, não quer discutir com o outro, construir junto os saberes docentes é muito difícil essa questão da socialização no contexto do ensino superior. (Girafa).

[...] algo que me inquieta busco ajuda sempre a um colega e peço opinião ao mesmo tempo. [...] Os saberes são construídos na ministração conjunta com os colegas das mesmas disciplinas, então nós planejamos juntos, discutimos o processo de avaliação, nós fazemos processos de encaminhamento. (Flor de Lis).

[...] os saberes são construídos nas reuniões do grupo da disciplina no planejamento, e nas discussões sobre os conteúdos, nos programados na disciplina. [...] os núcleos da pesquisa onde faço parte, discutimos as práticas educativas, a questão de avaliação. (Ipê).

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os interlocutores Dandara, Clio, Acácia, Mamba, Flor de Lis e Ipê mostram os saberes construídos no processo de desenvolvimento profissional e na prática docente dos formadores, acontece principalmente por meio da socialização, seja com os professores da área do conhecimento ou mesmo ao participar das bancas da pós-graduação, por meio de temas relacionados diretamente as suas necessidades formativas e as demandas da academia.

Todos os interlocutores tem pós-graduação *stricto sensu*, o que nos leva a compreender que os saberes relacionados a investigação científica forma desenvolvidos nos processos de formação continuada na pós-graduação, além de alguns serem professores na pós-graduação. Ainda consideram os interlocutores que, as atividades que são levadas para discussão com os pares possibilitam alcançar novas aprendizagens e saberes. Nesse sentido,

Imbernón (2012, p.98), relata que “a formação será legítima, portanto, quando contribuir para esse desenvolvimento profissional do professorado no âmbito trabalhista”, pois, as formações só são justificáveis à medida que corroboram para a melhoria das práticas docentes.

Os interlocutores acrescentam ainda que, além das formações em prol de seu desenvolvimento profissional procuram fazer pesquisas diante das necessidades da demanda pessoal, coletiva e profissional no contexto de trabalho, como por exemplo na produção de livros. Relatam ainda que buscam interagir com as demais colegas professores formadores de outros grupos como, por exemplo, nos núcleos de pesquisa, nas bancas, nos seminários, nas roda de conversa, por meio de compartilhamento dos saberes experienciais, superando as dificuldades inerentes ao trabalho que desenvolvem. Essas práticas têm ajudado o trabalho dos professores formadores, fortalecendo-os na construção de novos saberes para a prática docente.

Destacamos que o compartilhamento de saberes construídos no desenvolvimento profissional, na prática docente dos professores formadores, é um fator de extrema relevância, pois favorece a construção coletiva desses saberes, conhecimentos e competências, e também a reflexão crítica sobre suas próprias experiências, elementos essenciais para o seu processo de desenvolvimento profissional.

Warschauer (2002) ressalta que, o compartilhamento e o diálogo no âmbito das instituições são atitudes que fortalecem as relações entre os pares e a transformação da prática docente, pois, compartilham da mesma realidade, sendo mais fácil a resolução de situações problemáticas e o crescimento coletivo. Os saberes que alicerçam o trabalho diário dos professores formadores são provenientes de várias fontes, alguns são produzidos diretamente por eles, outros são de certa maneira exteriores a atividade pedagógica, provenientes de lugares sociais anteriores da carreira profissional antes de ingressarem no ensino superior ou fora do ambiente de trabalho, sendo oriundo da família, ou mesmo das experiências vividas enquanto aluno na escola básica e na formação superior na academia, ou seja, na formação inicial e continuada nas instituições de ensino superior. Outros provêm dos cursos de formação, mas de sua experiência como docente e da relação com os pares no ambiente de trabalho, ou seja, essa construção ocorre durante toda a trajetória profissional (TARDIF, 2014).

Na sequência das análises, os interlocutores apresentam a reflexão como parte constituinte dos saberes construídos no processo de desenvolvimento profissional. Esta é apontada como uma maneira da qual é possível repensar outras formas os saberes construídos, avaliando o seu percurso histórico para a reelaboração da prática docente.

Os interlocutores Impala e Girafa em suas narrativas a produção de saberes construídos no processo de desenvolvimento profissional na prática docente como professores formadores, acrescentam alguns elementos em relação aos outros interlocutores. A interlocutora Girafa relata que no contexto da academia universitária os professores trabalham numa forma individualizada, não valorizando os espaços em que podem trocar saberes construídos, por exemplo, na mediação pedagógica de uma disciplina específica. No que tange a narrativa de Impala, chamamos a atenção quando esta trata os professores de “caixinha”, indicando que eles são fechados, não oportunizando espaço para troca dos os saberes construídos no processo de desenvolvimento profissional.

Os saberes são fundamentais para os professores formadores, uma vez que seu trabalho deve buscar integrar todos os saberes para a criação de um ambiente de trabalho que facilite a aprendizagem inclusiva. Para isso, a promoção do diálogo e da reflexão coletiva sobre a prática é fundamental, buscando a transformação dos processos educativos na academia. Sozinho é impossível resolver todos os dilemas que surgem no cotidiano escolar, por essa razão o apoio do todo o coletivo da instituição é essencial. Nesse processo o saber articular os saberes construídos no coletivo torna-se primordial para que as ações sejam resolvidas com o grupo de estudantes, sendo o professor formador o elo que faz a articulação com todos os segmentos da instituição (ALMEIDA; PLACCO, 2011).

Na perspectiva de Saviani (1996), todo o professor formador precisa dominar os saberes relacionados ao processo educativo, os quais são necessário e devem fazer da formação desses profissionais, pois contribuem para os saberes construídos no desenvolvimento e para a construção da identidade profissional, sendo fundamental para a realização da prática docente. Sendo assim os interlocutores Impala e Girafa foram unânimes em afirmarem que há espaços para mais compartilhamento no âmbito da academia, em que os saberes construídos possam ser socializados com os pares, principalmente entre os professores responsáveis por grupo de disciplinas afins, na avaliação, no compartilhamento de ideias.

Nesse processo, Placco e Sousa (2015) informam que o professor formador, enquanto mediador dos processos educacionais na academia, precisa de um domínio de diversos saberes para a realização com eficiência de sua prática docente, sendo indispensável o conhecimento do coletivo de professores e produzidos pela própria instituição. É necessário conhecer a história de cada um e se apropriar de conhecimento do coletivo de professores e do contexto em que estão inseridos e assim, articular as ações pedagógicas às ações de formação continuada dos professores formadores da instituição, de forma a atender as necessidades de uma prática docente complexa. As narrativas demonstram que, apesar dessas dificuldades

apresentadas pelos interlocutores, eles possuem saberes múltiplas e heterogêneos, os quais foram produzidos ao longo de seu processo de desenvolvimento profissional e que estes são fundamentais para o desempenho das suas atribuições no ensino superior.

Apesar de já possuírem saberes da docência, ao ingressarem como professores no ensino superior, pelas especificidades desse nível de ensino, houve um processo longo de aprendizagem das competências e saberes inerentes ao trabalho pedagógico para poderem constituírem-se como professores formadores. Apontam, ainda, os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos com importantes para a execução da prática docente. E por fim, destacam as experiências dos professores formadores como *lócus* privilegiado de produção de saberes, associação a formação continuada que se tem desempenhado. A seguir discutiremos a próxima categoria, que trata da prática docente do/a formador/a do Curso de Pedagogia.

5.4 Categoria 4: Prática Docente do/a formador/a do Curso de Pedagogia

A dimensão relacional está presente entre professores formadores dos cursos de licenciatura e seus estudantes, bem como a influência no processo de ensino e aprendizagem vivenciado na academia para a constituição da profissionalidade docente dos futuros professores. Mas, quando tratamos do Curso de Pedagogia, essa relação fica ainda mais em evidência, pois a proposta de formação deve ampliar os horizontes dos professores em formação inicial sobre a educação de uma forma mais ampla, além das outras licenciaturas que tratam do “ensino de” matemática, língua portuguesa, geografia, histórias, entre tantas outras áreas do conhecimento.

Os dados indicaram que o aspecto relacional é influenciador da constituição profissional docente, mas que não se pode desvincular das questões didático-pedagógicas. A interação entre professor e aluno é frequente no cotidiano no Ensino Superior. Todavia, sabe-se que essa interação pode ser conflituosa em alguns momentos, mas também importante para a constituição de identidades pessoais e profissionais.

Compreende-se, desse modo, que a dimensão relacional permeia o processo de ensino e aprendizagem. Como afirmado por Placco (2000, p. 1), “[...] os velhos dispositivos que regulavam a relação professor-aluno e a relação com o conhecimento, que garantiam a autoridade pedagógica e produziam uma ordem institucional, se corroem quando deixam de ser eficientes e significativos na vida dos atores envolvidos”.

A relação professor-aluno contribui para a aprendizagem não somente nas escolas de educação básica, mas também no ensino superior, mesmo na educação de pessoas jovens e

adultas. É fato que, mesmo na relação com os estudantes adultos, seja na graduação ou nos cursos de pós-graduação, o relacionamento e a afetividade estão circundando o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, tendo em vista a importância desse processo, principalmente nas questões sobre o relacionamento e a afetividade na relação professor-aluno, são necessárias discussões que promovam a melhoria nessa interação. Sabe-se que essas temáticas, na maioria das vezes, são discussões pontuais nas academias e que deveriam ser mais bem discutidas no coletivo de professores. Segundo Placco (2002, p.7), deve discutir “a sala de aula da perspectiva das questões da aprendizagem, do desenvolvimento e das relações humanas e sociais”.

Na linha do pensamento desse autor, essas questões se referem frequentemente a temáticas pontuais, ora do desenvolvimento da criança e do adolescente, mas não são bem exploradas no âmbito do ensino superior. Porém, estas questões envolvem, além das aprendizagens não curriculares, às questões da comunicação entre os atores do processo-aprendizagem, quanto aos aspectos que são aprendidos/não aprendidos em sala de aula - paralelamente ou para além dos conteúdos formalmente desenvolvidos ou planejados, mas que impactam, no nosso entendimento, na ideia da aprendizagem inclusiva.

Há expectativas da sociedade em relação à formação de professores formadores do ensino superior. Sendo assim, realizar um estudo da prática docente deste profissional parece ser um caminho bastante certo. Essa análise é importante para compreensão de como pode se configurar essa prática, buscando melhoria no desenvolvimento do processo formativo de professores para a educação básica e dos próprios formadores.

Ao compreendermos o melhor caminho para este desenvolvimento para qualificar a prática docente dos professores formadores, estamos nos direcionando para uma melhoria da educação no Brasil e em Moçambique. Sendo assim, estamos procurando atender as expectativas da sociedade, que hoje parecem longe de nosso alcance enquanto professores formadores.

Nesta perspectiva, as narrativas dos interlocutores foram essenciais, fornecendo indicadores para a definição, análise e interpretações das subcategorias, tanto a fim de atendimento ao objetivo de caracterizar como o desenvolvimento profissional contribui para a ressignificação da prática docente de professores formadores que atuam na formação inicial de professores para a educação básica, com para atender ao objetivo de descrever os desafios dos professores formadores para profissionalizar e desenvolver os professores no processo de formação inicial na perspectiva da aprendizagem inclusiva.

Para isso, pensadas no âmbito do Curso de Pedagogia, espaço de atuação dos interlocutores do estudo, organizamos a categoria a partir de duas subcategorias: 4.1 - Características da Prática docente do professor/a formador/a e 4.2 - Relação interpessoais na Prática docente do professor formador, que trataremos a seguir.

5.4.1 Subcategoria 1: Características da prática docente do/a professor/a formador/a

O professor formador é reconhecido como todo aquele que participa do processo de formação de futuros professores, exerce papel determinante nesse movimento. Espera-se de um professor formador do Curso de Pedagogia que, através de sua forma de mediação do ensino, leve seus alunos, futuros professores, a reconhecer que ensinar requer uma variada e complexa constelação de saberes passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas.

Partimos da concepção de que o ensino como uma prática intencional, é, portanto, planejada de ações que, na formação inicial de professores, envolve procedimentos e técnicas de ensino, de forma orgânica e articulada, delineando a própria concepção de prática docente do professor formador, porém, não se resume a estes elementos constituintes.

Assim sendo, a prática docente está intimamente ligada à concepção de ensino e de aprendizagem do docente. Se o que prevalece é a concepção de ensino assentada na ideia de professar um saber, conforme Roldão (2007b), ou, então, dos saberes serem mobilizados pelo professor formador para a formação de outros professores, demandando estratégias de ensino que favoreçam ou a transmissão, fixação e reprodução ou a mediação para a produção de saberes, conforme orientação das concepções do professor formador. Assim, os procedimentos ou as técnicas e os recursos utilizados poderão ser os mais diversos, porém estão ancorados na perspectiva de apropriação de um conteúdo pela via da transmissão ou da sua produção.

Nesse sentido, buscamos na análise desta subcategoria, identificar as características da prática docente de professores formadores do curso de pedagogia, o que os interlocutores relataram sobre a prática relacionados a sua atuação como professores formadores. Os fragmentos narrativos que usamos foram retirados da entrevista narrativa e do memorial de formação. Os professores formadores no ensino superior enfrentam uma realidade eivada de grande desafio no cerne da sua atuação na prática docente. Sendo assim, observamos que esses foram as narrativas dos interlocutores no quadro a seguir.

Quadro 13: Características da prática docente de professores formadores do Curso de Pedagogia

[...] inúmeras características da prática docente de professores formadores que depara o dia a dia. [...], dar subsídios teóricos, e acima de tudo, fazer com que os alunos possam entender e bem diferenciados, [...], a formação mais completa, [...], conhecimento epistemológico, saber didaticamente como você vai trabalhar, qualquer conteúdo metodológica, que vai aplicar para a realidade. [...], competências; habilidades. (Dandara).

[...] transmitir o conhecimento para os alunos, ensinar lhes também de ser professor que não se restringe só do conhecimento, [...] competências; habilidades. (Impala).

[...] professor formador de pedagogia, além dos conteúdos básicos que eu considero também primordial, [...], formar essas pessoas como cidadãos do mundo como transformadores do mundo. (Flor de Lis).

[...] esteja em constante formação certo buscar sempre novos conhecimentos ter um bom relacionamento com seus alunos. [...], ter compromisso com a educação, com os alunos e formar cidadãos reflexivos e capazes de transformar o mundo. (Clio).

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os relatos dos interlocutores Dandara, Impala, Clio, Flor de Lis e Clio, revelaram o grande desafio que norteiam a prática docente no ensino superior, sendo fundamental para o professor formador consiga executar sua prática de forma eficiente no contexto universitário. Da prática docente dos interlocutores desse estudo, emergem características que estão relacionadas ao conhecimento da área de atuação, da ação didático-pedagógica adequada a clientela de alunos, da ação investigativa, da gestão de processos educativos e do estímulo ao exercício da cidadania enquanto pessoa e enquanto profissional.

Além disso, uma das características da prática no ensino superior é motivar para a continuidade da formação, pela consciência da necessidade de atualização profissional, de criação de um ambiente acadêmico inclusivo, de apresentar uma didática flexível à realidade educacional, fazer com que o aluno seja protagonista da produção do seu conhecimento. Todas essas características, entendemos como promotora de uma aprendizagem inclusiva.

Como afirma Nóvoa (1992), a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Assim, “importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implantação das políticas educativas” (p.27).

O outro dado muito importante a observar no relato de Impala é a responsabilidade do professor formador ao assumir uma postura na sala de aula na transmissão dos conhecimentos. Essa transmissão pode revelar uma concepção de ensino fundamentada no paradigma da racionalidade técnica, pois a aprendizagem da docência não pode ser resumida a aquisição de conhecimentos técnicos, mas envolve também ação, atitudes e comportamentos

na formação docente, não se resume, portanto, a possuir um conjunto de conhecimento científico. Nas palavras de Coutinho (2001), aponta a necessidade do professor formador se assumir como “[...] pesquisador de sua prática docente, fazendo indagação, questionando o seu saber e buscando respostas através de pesquisas realizadas no cotidiano de suas atividades docentes que se constituam num *continuum*”, não apenas transmitir conhecimentos prontos e acabados.

Acácia destacou que as características da prática docente de professores formadores do curso de Pedagogia, é visto como um elemento importante nas atividades docente: “Competências e habilidades grosso modo para aprofundar o conhecimento, [...], na relação teoria e prática no campo das metodologias, da didática, no sentido de fazer docente, [...]”, usando várias teorias como a teoria socio internacionalista, socio-histórico de Vygotsky, John Dewey, entre outras. Quando se analisa a prática docente de um professor formador, pode-se perceber que, por trás de suas ações, existe sempre um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo não tendo consciência desse conjunto de ideias, concepções e teorias, elas estão presentes em sua atuação. Portanto, cabe questionar se a sua formação inicial proporcionou as melhores condições para acompanhar as mudanças sociais inseridas no mundo contemporâneo e nelas atuar, assim como questionar se sua formação universitária foi tão significativa a ponto de romper com os laços de uma formação escolar à qual foi submetido. (GOMES, 2006).

Outra questão que tem contribuído como característica da prática docente de professores formadores do curso de pedagogia, estão relacionadas com a determinação dos professores formadores no campo universitário. Conforme mostram o quadro com os relatos a seguir.

Quadro 14: Características da prática docente de professores formadores do Curso de Pedagogia

[...] uma das características é sistematizar, organizar uma compreensão, o que é um ser pedagogo, o que é pedagogia dentro da sociedade, o próprio perfil do pedagogo na sociedade. [...], uma construção e o compromisso importantíssima levar essa compreensão do compromisso do profissional ao nível bom e bom nível, e contribua com a formação das crianças, [...], ter o domínio da linguagem formal, [...] formar idioma da pátria [...] (Mamba).
 [...] a prática docente do professor formador é no sentido de promover a mediação na sala de aula, como também articular a teoria com a prática com a realidade concreta da escola, da educação básica [...] (Girafa).

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

As narrativas revelam que os interlocutores tem contribuído com as práticas docentes relacionando teoria e prática, tendo em conta as condições de habilidade de articular com o cotidiano, respeitar o espaço do outro que leva também a inclusão da aprendizagem do nível

profissional em formação, tratar como uma pessoa que vai ser um profissional que está ganhando a formação ampliando seu campo de conhecimento e tentar melhorar a sua prática. As características apontadas pelos interlocutores deste estudo, apresenta uma relação com a perspectiva de Oliveira (2006), articulam a teoria e a prática – que deveria ser de todos os docentes, pois assim haveria uma melhoria na educação básica e no ensino superior, conseqüentemente. Os professores se desenvolvem melhor quando refletem sobre os diversos fatores que os rodeiam, especialmente em questões que os afetam diretamente. Nesse contexto, o professor em formação inicial deve refletir sobre sua prática futura, questionar o significado que dá aos conhecimentos. O saber deve ser visto como um processo em permanente construção e não como um fim em si mesmo.

Não podemos esquecer que essas características da prática abrangem a didática, que constitui um importante domínio de conhecimento para a formação e a prática do professor formador, sobre as relações estabelecidas para ensinar e aprender. Oliveira (2006) destaca que o conhecimento deve ser voltado para a prática docente, favorecendo o ensino e, portanto, conseqüentemente, a aprendizagem, extrapolando a compreensão simplificadora da didática apenas com base em métodos e técnicas de ensino, instrumental.

Ele defende que, a didática detém um conhecimento próprio, decorrente das teorizações sobre saberes e fazeres referentes ao processo de ensinar e de aprender. Seu conhecimento se faz presente em disciplinas nos cursos de formação de professores e nas práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes espaços de criação e recriação de conhecimentos, linguagens, identidades, culturas, sustentando a relação entre professor, aluno e o conhecimento em um contexto situado, tendo em conta as necessidades, potencialidades, interesses e dificuldades dos alunos.

Girafa destaca no seu relato, as características da prática no sentido de bom clima de trabalho na sala de aula ao promover a mediação como um elemento importantíssimo que contribui para o fortalecimento na prática colaborativa entre professor formador e estudantes em formação inicial, fazendo com todos os envolvidos possam progredir em sua vida, tanto estudantil como profissional. Nessas ocasiões, novos saberes práticos são construídos pela relação entre professor e aluno, na comunidade escolar de modo geral.

O desafio de contribuir com a educação do jovem e do cidadão, num momento de mudanças e incertezas e a necessidade de resgatar valores tão importantes condizentes com a sociedade contemporânea, leva o professor a entender que deve exercer um novo papel, de acordo com os princípios de ensino-aprendizagem adotados, como saber lidar com os erros,

estimular a aprendizagem, ajudar os alunos a se organizarem, educar através do ensino, entre outros. (SANTOS, 2013).

O professor neste processo de mediação deve proporcionar e saber lidar com as diferenças em sala de aula, levando em conta que as mudanças e acontecimentos no contexto social mais amplo, refletindo na academia. Por isso, é necessário o professor estar atento e envolvido no processo em todo contexto de transformações. Os participantes desse processo de formação inicial de professores - alunos e professores - são peças fundamentais para a qualidade da educação básica. A seguir discutiremos relações interpessoais a prática docente do/a professor/a formador/a.

5.4.2 Subcategoria 4.2: relações interpessoais a prática docente do/a professor/a formador/a

Segundo Tardif (2007, p.8) ressalta, “os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais, e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano”. O mesmo autor destaca que a docência é “uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”, sendo que é nesta interação que a organização do trabalho na escola se estrutura.

A afetividade está presente nas relações humanas, esta interação é frequente no cotidiano do docente formador que se constitui por meio da relação professor-aluno, relação esta que sofre modificações da mesma forma que os sujeitos desta relação se modificam sócio, histórico e culturalmente. Como bem afirmado por Placco (2000, p.1), “[...] os velhos dispositivos que regulavam a relação professor-aluno e a relação com o conhecimento, que garantiam a autoridade pedagógica e produziam uma ordem institucional, se corroem quando deixam de ser eficientes e significativas na vida dos atores envolvidos”.

A relevância dessa subcategoria de estudo respalda-se no pensamento de que o professor formador, embora entenda ser valiosa a relação professor-aluno, nem sempre a relaciona com a qualidade do trabalho dos professores e/ou novos formadores. Verifica-se que, na maioria das vezes, os egressos perdem o contato com a academia e, assim, acredita-se que aproximar as falas desses novos professores ao ambiente acadêmico possa gerar reflexões a respeito das relações instituídas no contexto do ensino superior e que acabam refletindo na construção da profissionalidade docente.

O professor formador deve favorecer uma formação que prepare os futuros professores para dar continuidade aos estudos, analisar o cotidiano, refletir eticamente sobre as relações

interpessoais, assim como reivindicar melhores condições de trabalho. O respeito pela profissão de professor e pelo compromisso com o crescimento social e, conseqüentemente, cultural do país, deve ser frisado e construído no curso de formação inicial. Entende-se, assim como a formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os profissionais em formação inicial conferem à profissão provoca uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre na formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão, (IMBERNÓN. 2004).

Esta subcategoria busca apresentar as relações interpessoais - relação professor x aluno - na prática docente dos formadores, presentes nas narrativas dos interlocutores da pesquisa, conforme relatos produzidos na entrevista narrativa e no memorial de formação. Vejamos o que revelam suas narrativas, como mostram o quadro a seguir.

Quadro 15: Relação professor x aluno na prática docente dos professores formadores

Inúmeras relações entre professor aluno. [...], saber ouvir as opiniões como forma de valorizar, [...], deixo eles a vontade e procuro ver o comportamento de cada um, quem fala e quem não fala na sala de aula. [...], alunos na hora de apresentar o seminário tem problema para falar, [...] e procuro outra forma de avaliar o aluno. [...], alunos com vergonha e tímido. [...], aluno com problemas psiquiátricos, falo com a turma que esses alunos serão avaliados de outra maneira. [...]. (Dandara).

[...] procuro sempre observar aqueles alunos que são mais calados aqueles alunos que são fechados então fazendo observação um pouco apurada, [...], valorizar os alunos, valorizar a participação de cada um. [...], também procuro com profundo pelo aluno nas suas dificuldades que ele tem no meu cotidiano na sala de aula, [...], deparei por exemplo com alunos com extrema dificuldade de se expressar é que por exemplo no momento de uma exposição quando ele é solicitado, [...], aquilo tira o chão do aluno ele fica, [...], ele entra no estado de sofrimento, [...], então é preciso que também ficar atento para respeitar essas particularidades do próprio aluno. (Impala).

[...], a sua pesquisa ela traz reflexões para nós, na nossa formação contínua, formação permanente, [...] na minha trajetória como professora e como historiadora, eu sempre gostei das histórias da vida dos meus alunos, [...], então sempre eu tive uma relação muito grande com os meus alunos, ou na educação básica, [...], trabalhei 10 anos na educação básica, [...], já estou a muito tempo também na educação superior e sempre procurei ter boa relação. [...], aproximação com a história de vida deles, [...] conhecer a história de vida deles sempre fez com que eu refletisse de que forma eu poderia trazer para aquele aluno estratégias que pudesse fazer com que ele tivesse uma aprendizagem efetiva na sala de aula, [...], (Clio).

A questão colocada não foi respondida. (Acácia).

[...] a relação tem a ver com a prática do professor, [...], conhecimento de interação, [...], não só do conteúdo específico; [...], mais no conteúdo pedagógico, nas interações do processo de ensino e aprendizagem isso há um retorno como estudante, [...], como vai estudando desenvolvendo e praticando. (Mamba).

[...] eu acho que a gente aprende mais do que o aluno, [...] estabeleço a relação com os meus alunos, [...] as vezes eu sou despertada por exemplo, [...], pelos alguns aspectos que não tenha percebido individualmente, mas que os alunos conseguem chamar atenção para aquele aspecto, [...], e às vezes eu nem tinha pensado, [...], então nessa troca com aluno, quem aprende mais é o professor, [...], é interessante como as vezes eu vou com a ideia e quando chegar lá essa ideia é a ampliada e aprofundada. [...], na aula a gente consegue ampliar esse conhecimento discutir esse conteúdo de forma exaustiva e com certeza eu aprendo muito com as experiências deles. (Girafa).

[...], eu faço aula expositiva dando a possibilidade de o aluno participar na aula, [...], nós fazemos a

discussão e aí vem uma questão acho que é muito importante quando você faz esse tipo de atividade dar possibilidade de os alunos participarem, [...], valorizar os alunos, valorizar a participação de cada aluno, saber ouvir a individualidade. (Flor de Lis).

[...] sempre parte de uma atividade prática, para uma situação real. [...], procuro contextualizar com exemplos as situações, [...] uma reflexão, o conhecimento se constrói de forma mais eficaz, dentro de uma relação na sala de aula. (Ipê).

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os elementos presentes na relação professor x aluno na prática docente dos formadores apontados pelos interlocutores deste estudo, apresentam uma relação com a perspectiva de teorias como a de Libâneo (2005), que abordam esta temática. Nos fragmentos, destacamos para a análise dos dados, os interlocutores apresentam a relação professor x aluno na sua prática como professor formador, como um dos fatores importantes para o processo de ensino aprendizagem, porém, reconhecem a existência de outros elementos como parte indispensável nesse processo, uma vez que a junção de todos eles tem um papel extremamente decisivo na sua prática educativa.

Como observamos as narrativas de Dandara, Impala, Clio, Mamba, Girafa, Flor de Lis e Ipê, apresentam em suas falas que a relação tem a ver com a reflexão do professor na sua prática como formador para a aprendizagem do aluno, propiciando um ambiente adequado à aprendizagem, que denominamos neste estudo como aprendizagem inclusiva. São, portanto, elementos que devem ser considerados pelo professor formador como importantes, além de possibilitar que o professor em formação inicial reflita em conjunto acerca da sua própria aprendizagem, criando estratégias, procedimentos e modos de fazer, a partir das ideias e discussões na sala de aula.

Apontam ainda as dificuldades que são apresentadas pelos alunos na sala, que alguns são tímidos, não falam ou demonstram medo quando são provocados a falar. Outros apresentem necessidades educativas especiais, não sendo o professor/a informado/a com antecedência, que naquela turma tem alunos que precisa de maior atenção e, possivelmente, indicar um monitor. Dandara relata que esse aspecto, muitas vezes, tem trazido mal-estar ao ambiente na relação professor aluno na sala de aula. Como forma de avaliar esses alunos, a interlocutora nos informa que tem procurado várias formas para avaliar, de modo que alcance o mesmo ritmo dos outros.

Clio destaca o clima de trabalho favorável na sala de aula e as histórias de vida de cada aluno como elementos que contribui na relação professor x aluno na prática docente formador, favorecendo a aproximação entre todos na sala e propiciando um convívio que fortalece a prática colaborativa, fazendo com que todos possam progredir em sua vida

estudantil e profissional. Girafa relata que a troca de experiência na relação professor x aluno na prática docente formador, na sala de aula, se configura como momentos relevantes para a prática docente no processo de ensino aprendizagem. Nestas ocasiões, novos saberes e novas aprendizagens são construídos de modo geral, chamando a atenção para o fato de que, muitas vezes, o professor aprende mais que os alunos.

Quanto as narrativas de Flor de Lis e Ipê destacam a aula expositiva, as discussões e as atividades práticas, como estratégias que contribui na relação professor x e aluno na prática docente do professor formador, que vai favorecendo a aproximação de todos na sala e proporcionando o convívio de bom ambiente, fortalecendo as práticas educativas no ensino aprendizagem fazendo com que todos estejam envolvidos de uma forma eficiente e consiga progredir individualmente na sua vida profissional. Neste sentido, a reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. Para isso, “são necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar” (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Corroborando com essa ideia, Freire (2005) acrescenta uma forte valorização do diálogo como importante instrumento na constituição dos sujeitos. No entanto, esse mesmo autor defende a ideia de que só é possível uma prática educativa dialógica por parte dos educadores, se estes acreditarem no diálogo como um fenômeno humano capaz de mobilizar o refletir e o agir dos homens e mulheres. E para compreender melhor essa prática dialógica, acrescenta que:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas [...] (FREIRE, 2005, p. 91).

Continuando as análises foi possível perceber que os relatos de Clio, evidenciam outro componente como parte inerente desse processo de ensino aprendizagem na relação professor x aluno na prática docente do formador. A interlocutora destaca a reflexão da pedagogia de Freire e de histórias de vida de cada aluno, como um elemento que potencializa a prática docente, enquanto formador. Vejamos o que revelam suas narrativas, como mostram o quadro a seguir.

Quadro 16: Relação professor x aluno na prática docente dos professores formadores

[...], A pedagogia de Paulo Freire sempre me levou até a perceber o meu aluno como parte no processo de ensino-aprendizagem uma parte fundamental nesse processo de ensino-aprendizagem e como protagonista, [...], também esse processo de ensino-aprendizagem eu sempre busquei como professora nas minhas metodologias ativas nessa relação. [...] até hoje vejo que o aluno tem dificuldade, eu sempre chamo para conversar, para dialogar, para saber porque os porquês daquilo ali que aconteceu e uma maneira em que ele possa ter uma aprendizagem melhor, eu acho que conhecer melhor a história de vida do aluno é fundamental (Clio).

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A reflexão na pedagogia de Paulo Freire, conforme a perspectiva da interlocutora participante do estudo, se apresenta como um elemento de destaque importantíssimo nesse processo de ensino aprendizagem na prática educativa, e que favorece uma boa relação professor x aluno, quando destaca a reflexão como foco nas suas aulas interativas. Para Freire (2005), a reflexão está intimamente relacionada ao processo de constituição e desenvolvimento dos sujeitos. A atuação do professor é de suma importância já que ele exerce o papel de mediador da aprendizagem do aluno. Certamente é muito importante para o aluno a qualidade de mediação exercida pelo professor, pois desse processo dependem os avanços e as conquistas do aluno em relação à aprendizagem na academia. Entendemos que depende também das relações interpessoais a aprendizagem inclusiva.

A junção de todos os relatos dos interlocutores possibilitou a compreensão de que ocorre uma boa relação professor x aluno na prática docente do professor formador, favorecendo a construção de saberes e da aprendizagem para os professores em formação inicial e para os próprios professores formadores. Além disso, contribui para que os estudantes possam desenvolver juntos na sala de aula as competências para o uso do diálogo em seu futuro ambiente de trabalho, para resolver de modo coletivo as situações problemas na sala de aula e procurar melhorar as relações interpessoais na prática profissional. A seguir discutiremos a categoria 5 – Aprendizagens inclusivas no Curso de Pedagogia.

5.5 Categoria 5: Aprendizagens Inclusivas no Curso de Pedagogia

Esta categoria tem o propósito de iluminar diferentes olhares sobre o processo da aprendizagem inclusiva na formação inicial de professores que possam contribuir para o desenvolvimento de competências estratégicas e necessárias aos profissionais da educação no século XXI. Ao estabelecer condições para a aprendizagem inclusiva, passa-se a ter que produzir material potencialmente significativo e, paralelamente, obter a disposição subjetiva para que essa aprendizagem ocorra.

No nosso entendimento, a aprendizagem inclusiva é compatível com outras teorias do século XX, como a formação humana na sua integralidade (VYGOTSKY,1991), a aprendizagem significativa de conteúdos (AUSUBEL, 2001); a reflexão crítica (NÓVOA (1995) e LIBERALI (2012); o desenvolvimento da criatividade (ALENCAR, 2007) e de atitudes de responsabilidade/compromisso (MASETTO, 2015); a promoção da avaliação como alavanca para o desenvolvimento profissional, aliada as funções de diagnóstico, de regulação e de certificação das aprendizagens (JORRO, 2012); práticas humanizadas, com respeito às características dos aprendizes (BOURDIEU, 2003); a articulação teoria e prática, destacando-se os processos de metacognição, descontinuidade, individualização e socialização (PACHECO, 1995); o desenvolvimento da afetividade (PISKE, 2011), inovação, tecnologias e as metodologias ativas (MASETTO, 2018, ANDERSON; DRON (2011), COSTA (2000), entre outros), promovendo a autonomia profissional (RAMALHO; NUNÊZ; GUATHIER (2003), como já enfatizamos anteriormente .

Nesta perspectiva, entendemos que os professores formadores no ensino superior, especificamente, no Curso de Pedagogia, precisaram se desenvolver profissionalmente, pois sabemos que os conhecimentos na formação inicial não foram suficientes para responder as demandas e desenvolver uma prática docente para a aprendizagem inclusiva. Neste sentido, o professor formador converte-se de princípios que trazem a existência de uma preocupação constante e forte com a forma pelo qual o ensino ocorre, principalmente em sala de aula, para a promoção das aprendizagens.

Deste modo, pretendemos com esta análise dessa categoria, por meio de narrativas dos interlocutores expressas na entrevista narrativa e no memorial de formação, nas subcategorias: 5.1: Aprendizagem inclusiva na perspectiva do professor/a formador/a e 5.2: Estratégias para a Aprendizagem inclusiva na prática docente do/a professor/a formador/a, no intuito de alcance do objetivo do estudo de descrever os desafios dos professores formadores para profissionalizar e desenvolver os professores no processo de formação inicial na perspectiva da aprendizagem inclusiva.

5.5.1 Subcategoria 5.1: Aprendizagem inclusiva na perspectiva do/a professor formador/a

A reflexão sobre a compreensão da aprendizagem inclusiva na perspectiva dos professores formadores, apresenta-se, no contexto educativo, como uma atitude fundamental para o sucesso das práticas docentes desenvolvidas no ensino superior. Ademais, por ser o Curso de Pedagogia centrado na formação de professores para a educação básica com o foco

no processo educativo de uma forma ampla, aumenta a exigência de práticas docentes para a promoção de aprendizagens inclusivas, mesmo diante da complexidade que abrange o ensino superior.

O processo de aprendizagem inclusiva na formação inicial de professores é retomado em sua amplitude contemplando a formação do homem e do cidadão em sua totalidade: inteligência, afetividade, habilidades humanas e profissionais, valores culturais, éticos, sociais, políticos, econômicos e transcendentais. Aprendizagem entende-se como um processo vital de crescimento e desenvolvimento, ao longo da vida (*life long learning*), com uma dimensão significativa que explicita o significado e importância do que se aprende (VYGOTSKY, 1991).

Acreditamos que os professores formadores como profissionais que desenvolvem uma prática que favorece a aprendizagem inclusiva, na formação do homem e do cidadão em sua totalidade, como também pelo desenvolvimento de outros elementos, tais como: inteligência, afetividade (afeto), habilidades humanas, etc. Assim, “quando falamos da formação (universitária), devemos estar em condições de integrar nela os seguintes conteúdos formativos: [...] novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, novos conhecimentos, novas habilidades humanas, atitudes e valores, enriquecimento das experiências [...].” (ZABALZA, 2004, p. 41-42).

Esta subcategoria busca apresentar a aprendizagem inclusiva na perspectiva dos professores formadores, nas narrativas dos interlocutores da pesquisa. Vejamos, o que nos mostra o quadro a seguir:

Quadro 17: Aprendizagem inclusiva na perspectiva do professor formador

Inúmeros conceitos da aprendizagem inclusiva. [...], processo pelo os quais professores formadores promovem os núcleos de pesquisa, grupos de estudos ou grupos políticos que pesquisam a temática de inclusão, promovem eventos, pesquisas e publicações [...]. (Dandara).

[...] como parte de um projeto formativo dos cursos de formação docente. [...], como um esforço individual, num movimento ainda tímido e desarticulado. [...], Como um processo de investigação, como a pesquisa colaborativa, pesquisa intervenção e a sócio poética, dentre outras, utilizadas pelos membros desses grupos de pesquisa. (Impala).

[...] é um programa que atuam na formação inicial, como também uma coordenação mais participativa e dinâmica que pode contribuir para o processo de ensino na sala de aula. (Clio).

[...] é gerar uma “comunidade inclusiva”, tanto na prática da formação inicial quanto continuada, [...] (a) na acessibilidade arquitetônica, [...], (b) na acessibilidade comunicacional, [...], (c) na acessibilidade atitudinal, [...], (d) na acessibilidade instrumental, [...], (e) na dimensão programática...[...], devem ser utilizados recursos metodológicos criados pelo próprio Professor, com uso de tecnologia simples, adequados de forma específica a cada necessidade apresentada pelo aluno, podendo ser, às vezes, ser recursos comuns para toda a turma.[...] (Acácia).

[...] é o processo da realização de eventos com a participação dos docentes e discentes na formação inicial e continuada. (Mamba).

[...] para o professor formador é o processo que buscam superar as suas fragilidades. Para os discentes a inclusão depende individualmente dos professores, no acompanhamento pedagógico aos discentes nas suas dificuldades em aprender para apreender, dentro da formação inicial ou continuada. (Girafa).

[...], é um processo de acompanhamento pedagógico que os ouve nas suas dificuldades em aprender, porém, não atende à demanda, pois só os casos mais graves são atendidos, quando encaminhados pelas coordenações de curso. (Ipê).

Fonte: Dados de pesquisa (2020).

Sobre aprendizagem inclusiva, a perspectiva dos professores formadores apresenta uma relação com a perspectiva de teóricos como Vygotsky, (1991), Zabalza,(2004) e Ausubel, (2001), que abordam essa temática. Nos fragmentos, destacados para a análise dos dados, os interlocutores apresentam a formação inicial e continuada, como espaço para a aprendizagem inclusiva, porém reconhecem a existência de outros elementos como parte indispensável nesse processo, uma vez que a junção de todos os conceitos, eles tem papel extremamente decisivo no ensino aprendizagem.

Como observamos nas narrativas de Impala, Clio, Acácia, Mamba, e Girafa apresentam em suas falas que aprendizagem inclusiva docente, tem a ver com a formação inicial e continuada são fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional no processo de ensino aprendizagem. Apontam ainda o grupo de pesquisa e núcleo de pesquisa, como um fator relevante na aprendizagem inclusiva, pois os estudantes envolvidos nesses espaços desenvolvem a capacidade da investigação, da compreensão da realidade, entre outros aspectos.

Para os professores formadores as atividades desenvolvidas na formação inicial de professores compreendem a aprendizagem inclusiva quando favorece o desenvolvimento cognitivo, um desenvolvimento afetivo-emocional, desenvolvimento de habilidades e de atitudes e acessibilidade para todos na sala de aula. Dandara destaca o evento e publicações coletivas, que estão na origem da aprendizagem inclusiva docente, que vai contribuir para o desenvolvimento profissional docente, favorecendo a aproximação de todos os membros do grupo de pesquisa e propiciando um convívio que fortalece a aprendizagem, fazendo com que todos os envolvidos aprendam.

Acácia relata outros conceitos de aprendizagem inclusiva docente no processo de ensino aprendizagem que também se configura como momentos relevantes para o desenvolvimento da prática docente. Nesse contexto, quando o professor adequa a sua prática docente, “de forma específica a cada necessidade apresentada pelo aluno”, está promovendo aprendizagem inclusiva, não apenas no sentido de incluir as pessoas com deficiência (superando a conhecida orientação médico-psicológica, assentada em aspectos biológicos e da

funcionalidade da pessoa com deficiência e visão fragmentada do conhecimento), mas da inclusão de todos os alunos, favorecendo profissionalizar e desenvolver a totalidade de alunos conforme o perfil proposto no projeto pedagógico do curso.

Quanto a narrativa de Girafa, é a que mais se aproxima da ideia de aprendizagem inclusiva na formação inicial de professores, pois na sua perspectiva, parte do professor formador “[...] superar as suas fragilidades”. Então, a aprendizagem inclusiva contempla também o desenvolvimento profissional do professor formador para profissionalizar e desenvolver os professores da educação básica em formação inicial. Contempla os estudantes em formação inicial quando permite, no acompanhamento pedagógico realizado pelo professor formador, que sejam superadas as “[...] dificuldades em aprender para aprender, dentro da formação inicial ou continuada”

Continuando as análises, foi possível perceber que os relatos de Impala, Acácia e Girafa evidencia de outro componente como parte integrante e importante desse processo. Os interlocutores destacam a reflexão como um elemento importante que potencializa a aprendizagem inclusiva. Vejamos suas narrativas no quadro a seguir.

Quadro 18: Reflexão para a aprendizagem inclusiva na perspectiva do professor formador

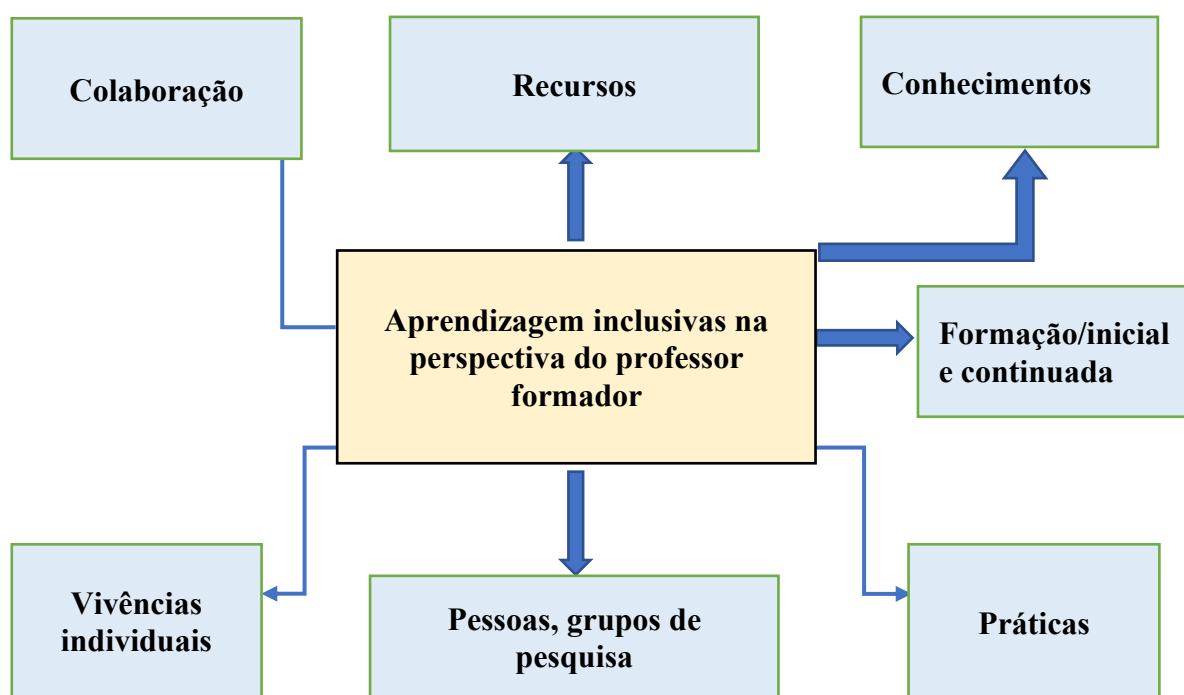
[...]. reflexão coletiva dos professores formadores, além dos cursos de formação inicial e continuada. [...], (Impala).
 [...]. por meio da reflexão sobre os vários conceitos que são aplicados dia a dia na prática docente, tem sido fundamental para analisar o que temos feito nós como professores formadores no curso de pedagogia, que também contribuem para a nossa prática educativa e no processo de aprender para aprender. [...], (Acácia).
 [...]. por meio de reflexão com um fator importante. [...], no acompanhamento pedagógico aos discentes. [...], (Girafa).

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A reflexão, conforme a perspectiva dos interlocutores participantes do estudo, se apresenta como elemento importante nesse processo e que favorece a melhoria das práticas docentes no processo de ensino aprendizagem, consequentemente favorece a aprendizagem inclusiva. Essa reflexão pode ocorrer como resultado de uma busca individual ou acontecer na relação dialógica com os colegas de trabalho, de modo coletivo. Esse fato relaciona-se com o entendimento de Lundvall (1995) de que as mudanças e o crescimento, seja pessoal ou profissional, ocorre a partir de reflexões. Assim, refletir sobre os resultados do processo educativo, se faz elemento importante para a tomada de decisão em busca de assegurar a aprendizagem. Para tanto, apresentamos a figura a seguir, que demonstra em síntese das perspectivas de aprendizagem inclusiva apresentada pelos professores formadores, elaborado conforme as narrativas dos interlocutores.

Deste modo, conforme podemos observar na figura, todos esses componentes encontrados nas narrativas dos interlocutores, evidenciam que a perspectiva de aprendizagem inclusiva do professor formador está associado a uma atividade com múltiplas dimensões ou abrangência, no qual estão presentes diversos elementos que contribuem para uma prática docente inclusiva na formação inicial de professores. A síntese dessas perspectivas possibilitam a efetivação da aprendizagem inclusiva, superando de modo eficaz e eficiente as situações de não-aprendizagens para profissionalizar e desenvolver o professor em formação inicial.

Figura 13: Aprendizagem inclusiva na perspectiva do professor formador



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados da pesquisa (2020).

5.5.2 Subcategoria 5.2: Estratégias para a aprendizagem inclusiva na prática docente do/a professor/a formador/a

As instituições educacionais no ensino superior organizam-se para validar estratégias que contemplem a formação global do aluno, tendo como suporte de seu trabalho o processo ensino-aprendizagem humano. A garantia da aprendizagem de conhecimentos, sejam conceituais, factuais, procedimentais ou atitudinais, necessários para a vida em sociedade, oferecendo instrumentos de compreensão da realidade, favorecendo a participação dos alunos em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas (exercitando diferentes papéis em

grupos variados), é responsabilidade das instituições formais de ensino no contexto social moderno.

Portanto, a instituição educacional precisa considerar o contexto social e as práticas da nossa sociedade, sejam de natureza econômica, política, social, cultural, ética ou moral, e as relações do homem na sua ação no/sobre mundo. As instituições de ensino superior como responsáveis pela formação profissional devem contribuir com a formação de profissionais e cidadãos necessários ao contexto atual que passa por constantes e profundas transformações. Nesse intuito, compreendemos quais as estratégias para a aprendizagem inclusiva presentes na prática docente do/a professor/a formador/a do Curso de Pedagogia e como essas práticas leva o professor formador a contribuir com a formação profissional e cidadã, possibilitando o acesso a todos dos conhecimentos necessário a vida pessoal e profissional, analisamos as narrativas dos nossos interlocutores.

Desse modo, buscamos a identificação de estratégias que favoreçam as aprendizagens inclusivas que ocorrem na prática docente do professor formador, seja de modo individual, coletiva ou institucional. Logo, a aprendizagem inclusiva se revela nas práticas de formação docente e envolvem toda uma estruturação para que ocorra a aprendizagem do professor em formação inicial.

Por meio dos relatos dos interlocutores expressos na entrevista narrativa e no memorial de formação, buscamos descrever as estratégias para as aprendizagens inclusivas presentes na prática docente pelo/a professor/a formador/a do curso de pedagogia. Nesse âmbito, vejamos o que nos dizem o quadro com as narrativas, a seguir:

Quadro 19: Estratégias para a aprendizagem inclusiva na pratica docente do/a professor/a formador/a do curso de pedagogia

[...] aulas expositivas; [...], leitura obrigatória do material bibliográfico indicado; [...], participação efetiva nas aulas expositivas e nas discussões dialogadas do material bibliográfico; [...], elaboração de textos individuais; [...], avaliações subjetivas e realização de trabalho de pesquisa em grupos. Também trabalho com os contextos dos educandos, com histórias de vida. (Dandara).

[...] Trabalhos com projetos, estudos de casos, oficinas, rodas de conversa e vídeos. (Impala).

[...] busco a participação de todos os alunos, colocando-os no centro das atividades, mais reconhecendo que deixo aprofundar meus conhecimentos e práticas nesta metodologia. (Clio).

[...] recursos tecnológicos: slides (point), internet, imagens, sons, vídeos, WhatsApp, SIGAA, transferência de dados/ informações, pacotes de estatísticas (descritiva e paramétrica) e diversos aplicativos por intermédio de smartphone, [...], (Acácia).

[...] Ensino com pesquisa. (Mamba).

[...] Sempre trabalho com seminários, pesquisa em grupos, estudo de caso, e estudos em grupos. (Girafa).

[...] não faço uso de tipologia de metodologias de aprendizagem inclusiva. (Flor de Lis).

[...] procuro desenvolver atividades metodológicas como: seminário em grupo, estudo de caso, oficinas em grupos, relatos de experiência, resoluções de problemas partindo de situações reais e/ou fictícias, a fim de favorecer o aprender a aprender (Ipê).

Fonte: Dados de pesquisa (2020).

Todos os interlocutores são unânimes em suas falas quanto ao desejo e o reconhecimento da necessidade do uso de estratégias para a aprendizagem no curso de pedagogia que, efetivamente, proporcione de modo sistemático uma prática docente que seja promotora de aprendizagens. As instituições de ensino superior que tem a aprendizagem como foco, desenham suas práticas pensando em como ocorre a aprendizagem para cada turma e para cada aluno na sua individualidade.

A interlocutora Dandara aponta em sua narrativa que como estratégias para a aprendizagem inclusiva diversifica-as de forma a atender as diferenças e individualidades dos professores em formação inicial. Assim, usa desde a aula expositiva, que compreendemos que por si só não constitui uma estratégia boa ou ruim, mas depende da forma como a aula é conduzida pelo professor formador, embora tenha essa estratégia a figura do educador como principal, pode ser partilhada com os estudantes nas discussões propostas.

Além disso, relata outras estratégias para favorecer a aprendizagem, como as leituras obrigatórias, necessárias a formação profissional. Outro aspecto ressaltado é pesquisa em grupo e as histórias de vida de cada aluno. Ressaltamos a importância da pesquisa para que o profissional em formação possa compreender os problemas educacionais e assumir a postura de investigador da própria prática, quando inserido no contexto de atuação profissional. A segunda, história de vida contribui para que o professor em formação possa se perceber como sujeito da própria história e da sua prática, como profissional na atuação futura.

Impala utiliza como estratégia para a aprendizagem os projetos. Estes são importantes, principalmente quando os professores em formação inicial participam de todas as etapas, desde a sua elaboração, execução até a sua avaliação, buscando refletir sobre as dificuldades e de como superá-las na prática docente. Além dos projetos, os estudos de casos, as oficinas, as rodas de conversa e os vídeos quando utilizados de forma reflexiva, oportunizando a participação de todos, favorecem a aprendizagem inclusiva.

Clio enfatiza uma estratégia que favorece a aprendizagem inclusiva, a participação e a centralidade dos alunos nas atividades desenvolvidas, pois, um professor formador atento às participações e as atividades desenvolvidas pelos estudantes consegue acompanhar o seu desenvolvimento quanto a aprendizagem das diversas dimensões que abrange a profissionalização docente: técnica humana, social e política; embora perceba que deve investir mais na busca por estratégias que favoreçam as aprendizagens inclusivas.

A aprendizagem inclusiva na formação de professores implica que o ensino seja centrado no aprendiz, além de que a atmosfera da sala de aula tenha a aprendizagem como

centro, além de confiar na potencialidade do aluno para aprender a aprender, em criar condições favoráveis para o crescimento e auto realização do aluno.

No tocante a narrativa de Acácia, outra estratégia mencionada foi o uso dos recursos tecnológicos, que entendemos contribuir com a aprendizagem quando bem utilizados pelos professores, mas, os professores precisam compreender que, por si só, não promovem aprendizagem. Por outro lado, quando trabalhamos com jovens e adultos que utilizam de recursos tecnológicos no seu dia-a-dia, naturalmente há viabilidade de que sejam introduzidos no contexto do ensino.

Além do mais, para utilizar tecnologias se faz necessário que os professores no seu desenvolvimento profissional tenham se apropriado destes saberes. É, portanto, fundamental para o professor formador ter o domínio das tecnologias para a sua utilização na formação inicial de professores, uma vez que no seu trabalho deve buscar integrá-las ao ambiente de ensino, de forma que promova a aprendizagem. O uso de tecnologias é importante no contexto social atual, pois já fazem parte da vida cotidiana e a sua introdução enriquece ou transforma os processos de ensino e de aprendizagem no Curso de Pedagogia.

Nesse processo, saber articular essa tecnologia na prática docente torna-se primordial no contexto atual. Mas, parece-nos ser este um desafio, pois a decisão de inovar muitas vezes é desafiadora. Uma ação inovadora responde a determinadas intenções e se faz guiada por fins específicos. Por isso, não é apenas introduzir novas tecnologias, mas favorecer as aprendizagens com sua utilização nos processos de ensino na formação inicial de professores, esse é o desafio. Toda inovação tem a pretensão de suscitar mudanças, mas o uso de tecnologias não tem respostas satisfatória nas aprendizagens por si só, como qualquer estratégia de ensino (FARIAS, 2006).

Na sequência das análises nas narrativas, temos Mamba e Girafa também apontam seus relatos, assim como Dandara, como estratégia a pesquisa ou a pesquisa em grupo. No uso da pesquisa como estratégia de ensino, a prática docente deixa de ser pautada na figura do professor-transmissor e do aluno-receptor e passa para um novo paradigma que requer um professor-orientador e um aluno-pesquisador. Freire, diz que existe no professor um traço de pesquisador, pois “[...] faz parte da natureza da prática docente a indagação”. (FREIRE, 1997, p. 29). Acreditamos que Flor de Lis não compreendeu a nossa proposta de aprendizagem inclusiva. Dessa forma, informa que nunca aplica a tipologia da aprendizagem inclusiva.

Ipê relata que prioriza o aprender para aprender. A interlocutora destaca que o estudo de caso, oficinas em grupos e outras estratégias no contexto das metodologias ativas, já relatado por Girafa e Ipê. Além disso, nos informa que é necessária a construção de

estratégias metodológicas ativas que garantam espaço e tempo para a integração dos saberes, sem que isso signifique pôr em xeque a dimensão disciplinar do conhecimento. Para Masetto (2018), essas estratégias provocam e incentivam a proatividade e a autonomia e são pensadas como instrumentos adaptados aos diferentes objetivos de aprendizagem.

Essas estratégias, baseando no princípio de que o ensinar deve resultar em aprendizagem, pois é um processo de mão dupla; ensinar a aprender a aprender de várias formas, é ainda mais significativo para a aprendizagem inclusiva, pois favorece a busca pela aprendizagem de acordo com as necessidades e aspirações de quem aprende, de modo a privilegiar a construção da autonomia do profissional em formação no ensino superior. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER (2003).

Desse modo, conforme podemos notar, as estratégias encontradas nas narrativas dos professores formadores evidenciam que o processo de ensino aprendizagem está associado a uma atividade com múltiplas perspectivas de ação, no qual estão presentes vários elementos que contribuem para a sua realização. A síntese da intencionalidade de todas essas estratégias aponta para a aprendizagem inclusiva. O uso de estratégias que contribuem para a aprendizagem inclusiva é favorecido pelo desenvolvimento profissional dos professores formadores, como consequência da construção de novos saberes para a prática docente.

SEÇÃO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS



6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao destino final dessa investigação que nos levou a outros questionamentos e muitas reflexões sobre o objeto de estudo que elegemos. No percurso da investigação e da escrita da dissertação, nossa história de vida entrelaçou-se com a história dos interlocutores nas narrativas produzidas nos dispositivos de produção dos dados empíricos (entrevista narrativa e memorial de formação); além disso, realizamos leituras que foram importantes para fundamentar as reflexões sobre o desenvolvimento profissional dos professores formadores associada à aprendizagem inclusiva, no contexto do ensino superior, para a formação inicial de professores para a educação básica, no século XXI.

Assim, o estudo evidenciou o desenvolvimento profissional dos professores formadores para uma prática docente em que a aprendizagem inclusiva ocorra no processo de formação inicial de professores para a profissionalização e o desenvolvimento profissional dos profissionais para a educação básica, a fim de que possa desempenhar as funções inerentes à docência com qualidade técnica, humana, política e social, de forma autônoma, crítica, criativa e reflexiva.

Com base em Imbernón (2011), compreendemos o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, dinâmico, que ocorre por meio de sucessivas etapas durante toda a vida profissional, de modo planejado, conforme as necessidades formativas e baseado na reflexão crítica da prática, envolvendo, assim, além da formação inicial e continuada, diferentes elementos.

Evidenciamos que, ao investigar o desenvolvimento profissional dos professores formadores no ensino superior, voltamos nossa atenção também à educação básica quando pensamos o processo de formação dos profissionais para atuarem neste nível de ensino, preocupando-nos com a qualidade dessa formação, de forma que a aprendizagem seja efetiva, o que denominamos de aprendizagem inclusiva, a fim de promover uma formação que atenda às necessidades do contexto atual, assumindo a aprendizagem a centralidade do processo de formação.

Com base em Masetto (2010), adotamos a ideia de aprendizagem como um processo de crescimento e desenvolvimento e, no presente estudo, crescimento e desenvolvimento do professor em formação inicial em sua totalidade, não apenas a dimensão profissional, mas também pessoal e cidadã. Para isso, a formação não se restringe ao conhecimento, mas abrange a afetividade e o emocional, as habilidades humanas e profissionais e as de atitudes ou valores.

A partir da ideia de aprendizagem inclusiva, no processo de pesquisa, fomos crescendo na medida que andávamos no campo da investigação, procurando sempre fazer uma correlação entre o referencial teórico e as narrativas dos nossos interlocutores, as quais foram fundamentais para o alcance dos objetivos elaborados previamente. Elegemos como objetivo geral da pesquisa investigar o desenvolvimento profissional de professores formadores e a aprendizagem inclusiva como desafio para profissionalizar e desenvolver o docente no processo de formação inicial no contexto do Século XXI.

O interesse em estudar essa temática foi despertado a partir do pressuposto de que as instituições formadoras devem responder as necessidades do contexto social e, para assegurar a função social da educação básica, se faz necessário repensar a formação inicial de professores favorecendo aprendizagens inclusivas dos estudantes no processo de profissionalização. Esses investimentos das instituições no desenvolvimento profissional dos professores formadores respondem, em certa medida, a preocupação com a profissionalização e desenvolvimento dos professores para a educação básica em formação inicial, pois entendemos que os investimentos refletem na prática docente.

Como metodologia para o estudo, tomamos as contribuições da pesquisa qualitativa narrativa, tendo o método autobiográfico como o caminho percorrido, no qual utilizamos como dispositivos para a produção de dados o questionário, a entrevista narrativa e o memorial de formação. Esses três instrumentos foram essenciais para o alcance dos objetivos da investigação. O questionário serviu para traçar o perfil dos participantes atendendo ao objetivo de descrever o perfil profissional de professores formadores que atuam no Curso de Pedagogia. Quanto ao perfil de formação dos professores formadores, dos 08 (oito) profissionais participantes do estudo, apenas Acácia não tem formação inicial em Pedagogia, mas em área afim (Matemática), que agrega fundamentos teóricos e metodológicos a formação dos professores para a educação básica, além desse professor possuir outros cursos superiores (Administração, Direito e Engenharia Civil).

Clio também possui um outro curso de licenciatura além da Pedagogia, o Curso de História, que contribui também com fundamentos teóricos metodológicos para a formação de professores para a educação básica. Outros possuem, além da habilitação em magistério no Curso de Pedagogia, habilitação em educação infantil, em supervisão escolar e em orientação educacional. Além disso, quanto a formação continuada, exceto Acácia que possui apenas pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado (Mestrado em Educação), os demais interlocutores possuem os Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação.

São bastante experientes os professores do Curso de Pedagogia do Campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina-PI, pois 03 (três) são professores do ensino superior entre 26 a 35 anos (Impala, Acácia e Mamba) e 04 (quatro) entre 15 a 25 anos (Dandara, Clio, Girafa e Ipê). A menos experiente é a professora Flor de Lis que possui 08 (oito) anos, mas já se encontra no estágio de diversificação e questionamento, conforme Huberman (2007).

A Entrevista Narrativa possibilitou dialogar com os interlocutores, escutar experiências e conhecimentos, vivenciar momentos de escuta e produção de novos saberes, sendo guiadas pela reflexão individual dos interlocutores no encontro previamente agendado. Por sua vez, os o Memorials de Formação foram relevantes em nossa pesquisa, pois permitiu que os nossos interlocutores rememorassem sua trajetória pessoal e profissional, escrevendo de forma crítica e reflexiva sobre momentos significativos de sua experiência de formação.

Os dados produzidos trouxeram marcas sobre a formação, vida profissional, as aprendizagens com novos saberes para a prática docente dos professores formadores, bem como outros aspectos relacionados a temática. As narrativas, quer sejam orais ou escritas, oriundas dos dois dispositivos (entrevista narrativa e memorial de formação), fontes ricas de dados, permitiram o alcance dos objetivos propostos: caracterizar como o desenvolvimento profissional contribui para a ressignificação da prática docente de professores formadores que atuam na formação inicial de professores para a educação básica e descrever os desafios dos professores formadores para profissionalizar e desenvolver os professores no processo de formação inicial na perspectiva da aprendizagem inclusiva.

O desenvolvimento profissional dos professores formadores foi fundamental para a consolidação da prática docente, incluindo a formação inicial e continuada, com todas as experiências que beneficiaram seu crescimento, individualmente ou em grupo e que contribuem para a qualificar o ensino na Instituição formadora. Não ocorreu de modo isolado o desenvolvimento profissional dos professores formadores, pois verificamos que os profissionais da instituição tiveram acesso garantido aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, requerendo para isso um planejamento que contempla as demandas administrativas da Instituição.

Para o desenvolvimento profissional dos professores formadores, a formação nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, apresenta-se como um elemento importante, porém não único, pois há diversos fatores como, as condições de trabalho, de autonomia do professor entre outros que estão envolvidos para sua eficiência e eficácia das práticas docentes. Por exemplo, a reflexão crítica individual e coletiva sobre a prática docente também é apontada como um aspecto relevante nesse processo.

Por meio das narrativas dos nossos interlocutores, foi possível definir as seguintes categorias de análise. Nas duas primeiras categorias tratamos do desenvolvimento profissional, com ênfase na formação, docência e prática docente, vejamos: Categoria 1 - Desenvolvimento Profissional dos professores formadores do Curso de Pedagogia, com duas subcategorias de análises 1.1: O desenvolvimento profissional de professores formadores: início da docência e Subcategoria 1.2: Interrelação entre desenvolvimento profissional e a prática docente e a Categoria 2 - Formação de Professores e Profissionalização: Subcategoria 2.1: Contribuição da Formação de professores formadores para a profissionalização docente e Subcategoria 2.2: Os reflexos da profissionalização dos professores formadores na mudança da prática docente.

Na terceira categoria, abordamos os saberes construídos pelos professores formadores: Categoria 3 - Saberes Docentes do Professor Formador: Subcategoria 3.1: Tipologia de saberes docentes construídos pelo Professor Formador e Subcategoria 3.2: Saberes construídos pelo Professor Formador no processo de desenvolvimento profissional e na Prática docente.

Na quarta categoria, tratamos da prática docente do professor formador: Categoria 4 - Prática Docente do/a Professor/a formador/a do Curso de Pedagogia: Subcategoria 4.1: Características da Prática docente do professor/a formador/aes e Subcategoria 4.2: Relação interpessoais na Prática docente do professor formador.

Por último, mas não menos importante, apresentamos como foco a aprendizagem inclusiva: Categoria 5 - Aprendizagem Inclusiva no Curso de Pedagogia: Subcategoria 5.1: Aprendizagem inclusiva na perspectiva do professor/a formador/a e Subcategoria 5.2: Estratégias para a aprendizagem inclusiva na prática docente do/a professor/a formador/a

Os dados relativos a primeira categoria evidenciaram que a formação inicial e continuada dos professores formadores, fundamentam a prática docente com relação às teorias, respondendo às necessidades que surgem no cotidiano do exercício da docência. Porém, tendo em vista as diferentes situações presentes do contexto da prática docente dos formadores que atuam na formação de professores no ensino superior, em razão das constantes mudanças que ocorrem na sociedade brasileira, como também em diversos países do mundo, torna-se premente a necessidade de desenvolvimento profissional que contribua com a construção e reconstrução contínua da sua prática docente com novos conhecimentos para que produzam mudanças em suas formas de trabalho, como agente de transformação do ensino no século XXI.

O trabalho do professor formador exige a aquisição de um repertório de saberes (conhecimentos) que se originam de diversas fontes, sendo adquiridos durante a formação inicial e continuada, bem como no exercício da docência, assim como, ao longo do processo de desenvolvimento profissional desde o início da carreira e ao longo do seu exercício com a participação nos núcleos de pesquisa, nos congressos, nas rodas de conversa e outras atividades formativas.

Vários sentimentos foram vivenciados pelos interlocutores desta pesquisa ao ingressarem na função como: incerteza, tristeza, angústia, melancolia, insegurança e dúvida que ocasionou inúmeros desafios a realização do seu trabalho no Ensino Superior. Eles apontaram que o acolhimento, o conhecimento do contexto da instituição e à medida em que ingressavam cada vez mais na função, foram permitindo a construção de novas aprendizagens e novos saberes ao longo do caminhar enquanto professores formadores, sendo fundamentais para uma adaptação mais rápida ao exercício de sua atividade na prática docente no ensino superior.

Com relação a segunda categoria que trata da formação de professores e profissionalização, a fim de caracterizar a contribuição da Formação de professores formadores para a profissionalização docente e quanto aos reflexos da profissionalização dos professores formadores na mudança da prática docente, os dados revelaram que os interlocutores compreendem formação de professores e profissionalização como um processo de construção de identidade profissional, salientando a sua busca por parte do grupo de formadores na formação inicial de professores para a educação básica. Assim, como um processo identitária, o grupo toma consciência coletivamente de que ele tem um particularismo e uns pesos sociais suficientes para tentar definir melhor e fazê-lo valer socialmente.

Esse processo tem ocorrido a partir das necessidades que surgem na prática docente dos interlocutores, através dos processos formativos, pesquisas, do compartilhamento de experiências com seus pares e por meio da reflexão individual e coletiva, possibilitando práticas docentes que resultem em aprendizagens inclusivas. Os interlocutores informaram também, que a participação em formações, muitas vezes estão relacionadas diretamente com suas necessidades formativas, contribuindo assim para nortear suas práticas e seu desenvolvimento profissional como professores formadores.

Na categoria que trata dos saberes docentes do Professor Formador, evidenciado a tipologia de saberes docentes construídos pelo Professor Formador e quais os saberes construídos pelo Professor Formador no processo de desenvolvimento profissional e na

Prática docente, as narrativas apontaram que nossos interlocutores possuem saberes múltiplos e heterogêneos, os quais foram sendo produzidos ao longo de seu desenvolvimento profissional, na luta pela pessoal e profissional e que estes são essenciais para o desempenho de suas atribuições no Ensino Superior. Ao ingressarem no magistério como professores do ensino superior, foi necessário um extenso processo de aprendizagem de saberes inerentes ao trabalho pedagógico para poderem constituírem-se como professores formadores, pois embora possuíssem os saberes da formação inicial e a experiência como docente em outros espaços, perceberam a necessidade de conhecimentos específicos relativos a própria prática docente no ensino superior que envolve o ensino, a pesquisa e a extensão.

Os relatos dos interlocutores apontaram também que, em seu processo de desenvolvimento profissional de professores formadores, nas formações continuadas que participam, a reflexão sobre o uso das metodologias ativas na prática docente e a experiência na função foram essenciais para a produção de saberes e competências. Os interlocutores em seus relatos afirmaram, os saberes construídos no percurso profissional contribuíram para uma atuação mais segura, modificaram o seu modo de agir como pessoa e profissional. Relataram também que sua prática docente tem passado por constantes mudanças e a reflexão tem sido fundamental durante esse processo, pois permite repensar o vivido e reelaborar a ação pedagógica.

Em suas narrativas, os professores formadores revelaram que agora compreendem de fato como devem desempenhar sua função, em virtude dos saberes produzidos. Enfim, os saberes contribuíram de modo significativo para a tomada de decisões no cotidiano do trabalho, favorecendo a reconstrução da prática docente, tornando-a mais inovadora e transformadora, repercutido qualitativamente no processo de ensino aprendizagem dos educandos e no desenvolvimento do trabalho pedagógico no Ensino Superior.

Na categoria que trata da prática docente do/a Professor/a formador/a do Curso de Pedagogia, contemplando as características da Prática docente do professor/a formador/aes e as relações interpessoais na Prática docente do professor formador, os relatos dos interlocutores deixam claramente os sentimentos de grande desafio que as características da prática docente no ensino superior, sendo fundamental para o professor formador, consiga executar sua prática de forma eficiente e eficaz a fim de promover a aprendizagem inclusiva no contexto universitário. Os interlocutores promovem a aprendizagem inclusiva a partir do conhecimento da área de atuação, ação didático-pedagógica adequada a clientela de alunos, ação investigativa, gestão de processos educativos e estímulo ao exercício da cidadania na dimensão pessoal e profissional, assim como desenvolver a capacidade da profissionalização

e do desenvolvimento profissional dos professores em formação, criando um ambiente acadêmico inclusivo, ter uma didática flexível à realidade educacional, fazer com que o aluno seja protagonista da produção de conhecimento.

O outro dado muito importante nos relatos dos interlocutores é a responsabilidade do professor formador ao assumir uma postura na sala de aula na mediação dos conhecimentos, no uso de metodologia ativa, no desenvolvimento de atitudes, da reflexão e de avaliação numa perspectiva formativa, comportamento que promove a autonomia do trabalho pedagógico em relação aos professores em formação inicial, além de um conjunto de conhecimento científicos e técnicos.

Destacamos também, como características da prática docente de professores formadores do curso de pedagogia, que as narrativas revelam que os interlocutores tem contribuído no processo de formação com práticas docentes que favorecem a articulação teoria/prática, articulando a formação com o cotidiano da educação básica, o respeitando ao espaço do outro, o que leva também a aprendizagem inclusiva dos formando em formação inicial, tratando-os como uma pessoa e futuro profissional, ou seja, um profissional em formação, de forma que favorece a ampliando seu campo de conhecimento e reflete na prática futura do profissional no seu campo de atuação na educação básica.

O outro aspecto que foi apresentado pelos interlocutores em suas falas, trata da relação professor x aluno, tem a ver com a reflexão do professor na sua prática como formador, para a aprendizagem do aluno na sala de aula e no ambiente acadêmico. São elementos importantes para que o professor formador, envolvendo o profissional em formação: o aluno, reflitam em conjunto, criando estratégias, procedimentos, de modo de fazer valer as ideias e discussões na sala de aula. Apontam ainda as dificuldades que são apresentadas pelos alunos na sala, que alguns são tímidos, não fala e tem receio de falar, que são superados com o apoio docente quando se constrói uma relação de parceria.

Com relação à última categoria na qual tratamos da aprendizagem Inclusiva no Curso de Pedagogia, quanto a perspectiva do professor/a formador/a e das estratégias para a aprendizagem inclusiva na prática docente do/a professor/a formador/a, os olhares apresentados pelos interlocutores do estudo demonstram compreender que as aprendizagens inclusivas são construídas na relação com os estudantes nos espaços educativos da instituição de ensino superior, tendo os desafios da diversidade da sala de aula para a sua consecução na formação inicial de professores.

Como condições para a aprendizagem inclusiva, passaram a produção de material potencialmente significativo e paralelamente obter a disposição subjetiva para que essa

aprendizagem ocorra. Nos relatos dos interlocutores compreendemos que a aprendizagem inclusiva como um processo contínuo de favorecimento da aprendizagem do professor em formação inicial para desenvolver e profissionalizar com vistas as necessidades formativas da educação básica no contexto atual.

Apontam que ocorre aprendizagens inclusivas a partir de estratégias diversas e em espaços diversos no contexto do ensino superior como os núcleos de pesquisa, quando o professor em formação inicial assume a condição de investigador da prática docente. Compreendem a formação do sujeito em sua totalidade, compreendendo um desenvolvimento cognitivo, um desenvolvimento afetivo-emocional, desenvolvimento de habilidades e de atitudes e acessibilidade para todos na sala de aula. O outro dado também importante nas falas dos interlocutores, destaca os eventos e publicações coletivas de livros, que contribuem para a aprendizagem inclusiva quando o profissional se percebe não apenas consumidor de teorias, mas também produtor do conhecimento a partir da sua prática docente, que vai contribuir para o desenvolvimento profissional deste docente em formação inicial.

A reflexão, conforme a perspectiva dos interlocutores participantes do estudo, se apresenta como elemento importante nesse processo que favorece a melhoria das práticas docentes no processo de ensino aprendizagem, podendo ser resultado de uma busca individual ou acontecer na relação dialógica com os colegas de trabalho, de modo coletivo.

Por meio desta pesquisa, o estudo possibilitou ampliar os conhecimentos sobre a trajetória histórica dos professores formadores, bem como as contribuições do desenvolvimento profissional de professores formadores para a aprendizagem inclusiva como desafio para profissionalizar e desenvolver o docente. Passamos a compreender, que esse é um processo permanente de construção e reconstrução de saberes, o que coloca o professor formador em um constante movimento de busca, pois não é o tempo que define o quanto você já se desenvolveu, devendo ocorrer de modo contínuo durante toda trajetória profissional.

Chegamos ao final, na certeza da importância em destacar o desenvolvimento profissional dos professores formadores para a aprendizagem inclusiva dos professores em formação inicial, reconhecendo o valor significativo que a produção de saberes pedagógicos possui para a prática docente, no contexto do ensino superior, em um tempo de mudanças profundas e rápidas transformações. Os dados revelaram que os participantes reconhecem que é fundamental seu desenvolvimento profissional para atender às necessidades da prática docente e, dessa forma, favorecem as aprendizagens inclusivas, quando atendem às demandas formativas dos graduandos contribuindo para a aquisição dos saberes necessários para uma boa atuação docente.

REFERÊNCIAS

- ACKER, S. **Creating Careers: Women Teachers at Work**. Curriculum Inquiry, vol. 22, nº 2, pp. 141-163,1992.
- ALARÇAO, I. **A Escola Reflexiva**. In: ALARCÃO I. **Reflexiva e nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001b.
- ALENCAR, E.M.L.S. (orgs.) (2007) **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades – Orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 188p.
- _____. Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2007, Vol. 23 n. especial, p. 45-49.
- ALVES, D. O. **Inclusão Escolar de Alunos com deficiência: expectativas Docentes e Implicações pedagógicas**. Brasília: MEC/SEE, 2006.
- ANDERSON, T.; DRON, J. **Three generations of distance education pedagogy**. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, Athabasca, v. 12, n. 3, 2011.
- ANFOPE. **Por uma Política Global de Formação dos Profissionais da Educação**. 2002.
- ANGUERA, M. **Metodologia qualitativa**. In ANGUERA, M.. et. all. **Métodos de Investigação em Psicologia**. Madrid: Síntesis, 1995. (p. 513- 522).
- AUSUBEL. D. P. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana Ltda, 1980.
- _____. **Educational Psychology: A cognitive view**. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- _____. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa - PT: Paralelo Editora, 2001.
- BALL DEBORA, L. **BRIDGING PRACTICES. Intertwining Content and Pedagogy in Teaching and Learning to Teaching**. Journal of Teacher Education. EUA, the American Association of Colleges for Teacher Education, vol 51, nº 3.p. 241-217. 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2016.
- BENJAMIN, W. **Magia. Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas.V.1. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.

BIAGGIO, R. **A Inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas**. Brasília: MED/PDE, 2007.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, Papirus, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASLAVSKY, C. **Bases, orientações y critérios para el diseño de programas de formación de profesores**. Revista Iberoamericana de Educación, n. 19, p. 1-28. 1999.

BUTT, R; et al. **Collaborative Autobiography and the Teacher's Voice**. In. I. Goodson (ed.), Studying teachers lives. Chicago: Teacher College Press, pp. 51-98, 1992.

CACETE, N. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

CANÁRIO, R. **Formação Inicial de Professores: que futuro (s)**. Estudos sobre a Situação de formação Inicial de professores. Porto: Porto Editora, 2002.

CARRILHO, M.F. et al. **Diretrizes para a elaboração do Memorial de Formação**. Metodologia do trabalho científico. Natal: IFP/URRN, 1997.

CARTER, K. **Teachers' Knowledge and Learning to teach**. In R. Houston (ed.), Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan, pp. 291-310, 1990.

CERQUEIRA, V. M. M. **Resiliência e tecnologias digitais móveis no contexto da educação básica: 'senta que lá vem a história'**. 2014. 289 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CLARKE, D.; HOLLINGSWORTH, H. **Elaborating a model of Teacher Professional Growth**. Teacher and Teacher Education, (p. 947-967), 2002.

CONNELLY, M e CLANDININ, J. Relatos de Experiencias e Investigacion Narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que tem euento: ensayos sobre narrative y educación**. Barcelona: Laertes, 1995. Disponível em: https://m.box.com/shared_item/https%3A2F%2Fapp.box.com%2Fs%2F05kh26sf5ciscgtde4m5. Data do Acesso: 08/05/2019.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Sylvio. O futuro chega à sala de aula. **Revista educação 2000**. Jornal do Brasil. São Paulo, 2000.

COUTINHO, C. P.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. **A complexidade e os modos de aprender na sociedade do conhecimento**. In: COLÓQUIO DA SECCÃO PORTUGUESA, 14., 2006, Lisboa. Anais... Lisboa: Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique em Education, 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/2g6X0AL>>. Acesso em: 29 maio 2013.

CUNHA, M. I. **A docência como ação complexa**: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S.R.A. Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 31-42.

DAY, C. Developing Teachers. **The Challenges of lifelong Learning**. London: Falmer Press, 1999.

DENARI, F. **Um (novo) olhar sobre a formação inicial do professor na educação**: da segregação à inclusão. In: D. Rodrigues (Org.). Inclusão e educação. Doze olhares sobre a educação inclusiva. (pp. 36-63). São Paulo: Summus Editor. 2006.

DILLON- PETERSON, B. **Staff Development Organization Development Pespective**. In Dillon-Peterson, B. (ed.), Staff Development Organization Development. Washington: ASCD, 1-10, 1981.

DOMINICÉ, P. **La Formation Continue est aussi um règlement de compte avec as scolarité**. Éducation et Recherche, 3/86, pp. 63-72. 1986.

FARIAS, I. M. S. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FERRAROTTI, F. **Sabre a autonomia do método biográfico**. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. São Paulo: Paulus, 2010, p. 31-58.

FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIDSON, E. **Professionalism Reborn: Theory, Prophecy, and Policy**. Chicago: Chicago University, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FLORES, M. **Profissionalismo e Liderança dos Professores**. Santo Tirso: de Facto Editores, 2014.

FORMOSINHO, J.O. **O Desenvolvimento Profissional dos Professores**. Formação de Professores: Aprendizagem Profissional e ação Docente. Porto: Porto Editora, 2009.

GAMBOA, S. A Dialética na Pesquisa em Educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, **Metodologia da pesquisa educacional**, São Paulo: Cortez, 1993.

GARCIA ALVAREZ, J. **Fundamentos de la Formación Permanente del Profesorado Mediante el Empleo del Video**. Martil: Alcoy, 1987.

GARCIA, C. M. **A Identidade Docente**: Constantes Desafios. Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação Docente, 109-131. Disponível em <http://formacao.docente.autenticaeditora.com.br>, 2009b.

_____. C. M. **Formação de Professores, para uma mudança educativa**. Porto: Porto editora, 1999.

_____. **Como conocen los profesores la materia que enseñan**: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didácticas específicas en la formación del profesorado, Santiago de Compostela, España, 6-10 jul. 1992. Disponível em: www.prometeo.us.es/mie/pub/marcelo. Acesso em 10/11/2011.

GARCIA. C. PRYJMA, M. **Aprendizagem Docente e os programas de Desenvolvimento Profissional**. In M. Pryjma. Desafios e Trajetórias para o Desenvolvimento Profissional Docente (p. 37-53). Curitiba: Editora UFPR, 2013.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007, cp. 1, 9-15p.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisa contemporânea sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas em pesquisa social**. São Paulo, Atlas Editora, 1980

GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. **Comprender y Transformar la Enseñanza**. Madrid, Morata, 1992.

GINSBURG, MARK. B.; SPATIG, LINDA. **Proletarianization of the Professoriate**: The Case of Producing a Competency- Base Teacher Education Program, (Documento Inédito), 1991.

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: **Racismo e anti-racismo repensando nossa escola** /Eliane Cavalleiro (orgs.) São Paulo: Summus, 2006.

GUSKEY, T.; SPARKS, D. **Linking Professional Development to Improvements in Student Learning**. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Disponível em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464112.pdf>, 2002.

HAMMERLEY, M.; ATKINSON, P. **Etnografia. Métodos de Investigación**. Barcelona: Paidós, 1994.

HANNON, V. 'Only connect!': **a new paradigm for learning innovation in the 21st century**. East Melbourne: Centre for Strategic Education, 2009.

HARGREAVES, Andy (2002). **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: ARTMED.

HAWLEY, W.; VALLI, L. **The Essentials of Effective Professional Development**. A new Consensus. In: L Darling-Hammond e G. Sykes (Eds). *Teaching as Learning Profession. Handbook of Policy and Practice*. S. Francisco: Jossey-Bass, 1998.

HEHRENS, M. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. p. 31- 61. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: Formar se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

_____. **Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado**. In V. Ferrer. Imbernón. *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis, 1999.

_____. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. São Paulo: Cortez, 2014.

JOBERT, G. **A Profissionalização: entre Competências e Reconhecimento Social**. A Profissionalização dos Professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JORRO, Anne. O desenvolvimento profissional dos atores: uma nova função da avaliação. In: PAQUAY, Léopold; WOUTERS, Pascale; NIEUWENHOVEN, Catherine Van (Org.). **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 258-269.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. **Entrevista Narrativa**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 90-113. 2010.

JOYCE, B; SHOWERS, B. **The coaching of Teaching**. *Educational Leadership*, Outubro, pp. 4-17. 1982.

KATZ, L.; RATHS, J. **Dispositions as goals for Teacher Education**. Teaching and Teacher Education, (p. 301-307), 1985.

LABAREE, D. F. **Poder, Conocimiento y Racionalización de La Enseñanza**: Genealogia del Movimiento por la Profesionalidad Docente. Política, Investigación y Práctica. Madrid. Akal, 1999.

LE BOTERF, G. **De la competência á la navegation professionnelle**. Paris: Ed. d'Organisation. 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Campinas/SP: Pontes Editores, 2012.

LIMA, M. D. F. **Formação de docentes em serviço**: o processo formativo da experiência de estágio supervisionado/Maria Divina Ferreira Lima-Natal, 2005, p. 335.

LOUIS, K. **Effects of Teacher quality of Work Life in Secondary Schools on Commitment and Sense of Efficacy**. School Effectiveness and School Improvement, vol. 9, n° 1. pp. 1-27, 1998.

LOUREIRO, Maria R, et al. **Educação especial**: Inclusão do Deficiente em turmas regulares. Belém, 2002.

LUCENA, Marisa. **Um modelo de escola aberta à internet**: Kidlink no Brasil. Rio de Janeiro: Brasport, 1997.

LUNDVALL, B. **National systems of innovation**: towards a theory of innovation and interactive learning. London: Pinter, 1995.

MACHADO, N. **Conhecimento e Valor**. São Paulo: Moderna, 2004.

MARQUES, R. **Educar com os pais**. Lisboa: Editora Presença, 2001.

MAGALI, Fábila Santos Viera. **O construtivismo e a capacitação de professores**. 2000. Disponível em: www.proinfo.mec.gov.br.

MASETTO, M. T. **Professor universitário**: um profissional da educação na atividade docente. In:(org.) Docência na universidade. Campinas-SP: Papirus, 1998, p.926.

_____. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus editorial, 2015.

_____. **Trilhas abertas na universidade: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores**. São Paulo: Summus editorial, 2018.

MONTEIRO, A. **Profissionalismo e suas Refrações**. Mediações, 2010.

MORAES, A. A. de A.. **Histórias de Leitura em narrativas de professoras: alternativa de formação**. Manaus: Univ. do Amazonas, 2000.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: UnB, 2006.

MORGADO, J. **Qualidade, inclusão e diferenciação**. Lisboa: ISPA-Instituto Superior de Psicologia Aplicada. 2003.

MINAYO, M.C DE S. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M.C DE S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: 2007.

MENDES, I. **História da Educação Piauiense**. Sobral, CE: Egus, 2012.

NIAS, J. **Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self**. In Educational Reseach and Evaluation [ed. R. Burgess]. Lewes: The Falmer Pree, 1991.

NIZA, S. **Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional**. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In: Formosinho, J. (Coord.). **Formação de Professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

NOGUEIRA, E. G. D., et. al. **A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação**. In. SOUZA, Elizeu Clementino de. e MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

_____. **Profissão do Professor**. Porto: Porto editora, 1995.

_____. **Para uma Formação de Professores Construída dentro da Profissão**. [Htt://www.revistaeducacion.educaciones/re350/re350-09](http://www.revistaeducacion.educaciones/re350/re350-09) por pdf, acedido em 15/06/2010, 2009b.

OLIVEIRA, S. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **A formação de professores formadores do CEFAPRO-MT: desenvolvimento e identidade profissional.** Doutorado em Educação – PUC-SP, São Paulo, 2015 – 214f. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. Inspired by technology, driven by pedagogy. OECD iLibrary, 2010. Disponível em: <<http://bit.ly/2kGITYY>>. Acesso em: 11 out. 2017.

PACHECO, J. A. e FLORES, M A. **Formação e avaliação de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Formação de Professores.** Teoria e Práxis, Braga: Universidade de Ninho, 2003.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote/IEE, 1994.

_____. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIMENTA. S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-38.

_____. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência.** In: (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA. S. G.; ANASTASIOU, L. das G.C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PISKE, F. H. R. **Diversidade e inclusão: o direito à educação de alunos.** In: Anais do X Congresso Nacional de Educação - Educere - I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade de Educação - SIRSSE, 2011.

PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V.L.T. (Coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomendas da Fundação Vitor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

POPKEWITZ, T. (1994). **La professionnalité dans l'enseignement et la formation des enseignants:** notes sur son histoire, son idéologie et son potentiel. *Recherche et Formation*, 16, p. 61-81.

PORLÁN ARIZA R. et al. **Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos.** *Enseñanza de las Ciencias*, [s.l], v. 15, n.2, p. 155-171, 1997.

PUENTES, R. V. AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. Q. **Profissionalização dos professores: Conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. Educar em Revista.** Curitiba (PR). n.34, p. 169-184, 2009.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, Profissionalizar o ensino.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. **Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional: trilogia da profissionalização docente.** São Paulo: Mercado da Letras, Natal- UFRN, 2000.

RAYMOND, D.; LENOIR, Y(Éds). **Enseignants de métier et formation initiale.** Paris, Bruxelles: De Boeck. (1992).

ROLDAO, M. **A Profissionalidade docente em Análise- Especificidades dos Ensinos Superior e não Superior.** NUANCES, UNESP, XI (13), 108-126, 2005.

_____. **A Formação como Projeto- do Plano- mosaico ao Currículo como projeto de Formação.** Cadernos de Formação de Professores- INAFOP, 2001.

_____. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional.** Portugal. Revista brasileira de Educação. v.12 n.34 jan/abril 2007.

ROGERS, C. R. **Freedom no Leam.** Colombus, Charles E. Memil, (p.106- 358),1969.

RÚDIO, F. Victor. **Introdução ao projeto da Pesquisa.** 31ª Ed. Petrópolis, Vozes Editora, 2008.

SANCHÉZ, J. H. **Integración curricular de las TICs: conceptos e ideias.** In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 6., 2002, Vigo. Anais... Vigo: RIBIE, nov. 2002.

SANDHOLTZ, Judith et.al. **Ensinando com tecnologia: Criando salas de aula centrada nos alunos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum a consciência filosófica.** São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1981.

_____. **Os saberes implicados na formação do educador.** In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.* São Paulo: Unesp, 1996.

SCHON, D. **Educating the Reflective Practitioner.** Toward a New Design for Teaching and Learning in The Professions. San Francisco: Jossey- Bass Publishers, 1987.

SHULMAN, L. S. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.** Professorado Revista de Currículum y formación Del professorado, vol. 9, n.2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>. Acesso em: 10/11/2011.

SIEMENS, G. **Conectivíssimo: uma teoria de aprendizagem para a idade digital.** 2004. Disponível em: <<http://bit.ly/2xdRcuW>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

SOBRAL, Adail. **Internet na Escola.** São Paulo: Edições Loyola, 1999. (Coleção o que é, como se faz).

SPARKS, D.; HIRSH, S. **A New Vision for Staff development.** Alexandria: Association for Supervision and Currículo Development and National Staff Development Council, 1997.

SPARKS, D; LOUCKS-HORSLEY, S. **Models of Staff Development.** In W. R. Houston (ed.), Handbook of Research on Teacher Education. New York: McMillan Pub, pp. 234-251, 1990.

TARDIF, M.; LESSARD; C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Rio de Janeiro: vozes, 2014.

TEDESCO, Juan Carlos. **Educar en la sociedad del conocimiento.** Buenos Aires: Fundo de Cultura Económica de Argentina, 2000.

TOMAÉL, M. I. **Redes sociais, conhecimento e inovação localizada.** Inf. Inf., Londrina, v. 12, 2007. Edição especial. Disponível em: <<http://bit.ly/2ym0Cd7>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca e enquadramento da Ação educativa: Educação para todos. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Recuperado aos 22 de junho de 2013, em <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl9.pdf>.

VILLEGAS- REIMERS, E. **Teacher Professional Developmente: an International review of literature.** Paris: UNESCO/ International Institute for Educational Planning, 2003.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 4. ed. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988.

_____. **A formação social da mente.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WENGRAF, T.; CHAMBERLAYNE. **PInterviewing for life-histories, lived situations and personal experience: The Biographic-Narrative Interpretive Method (BNIM).** Shortest Short Guide to BNIM interviewing and interpretation. London: University of East London. 2006.

ZABALZA, M. **O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre, Artmed, 2004.

_____. **Competências docentes del profesorado universitario.** Calidad y desarrollo profesional. Madrid-Es.: Editora Narcea, 2006, 253p.

ZEICHNER, Kenneth (2008). **Uma análise crítica sobre a ‘reflexão’ como conceito estruturante na formação docente.** Educação e Sociedade, 29 (103), 535-554.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Aprendizagem Inclusiva na Formação Inicial de Professores: desafio para a profissionalizar e desenvolver o docente no contexto do Século XXI

Pesquisador responsável: Prof^a. Dr^a Maria Divina Ferreira Lima

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação

Pesquisador Participante: Júlio Laisson Maquissene

E-mail: laymaquissene@gmail.com

Telefone para contato: (86) 998114744

Local da coleta de dados: Universidade Federal do Piauí / Campus Ministro Petrônio Portella – UFPI

Prezado (a) Senhor (a) Professor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário, desta pesquisa. Antes de sua decisão quanto à participação neste estudo, é essencial que você entenda todas as informações escrita neste documento. Leia atentamente o que se segue e pergunte aos pesquisadores responsáveis pelo estudo dúvida que tiver. Após ser elucidado (a) suas dúvidas e caso deseje fazer parte desta pesquisa, assine, o termo de consentimento, que está impresso em duas vias, uma delas é sua e a outra do pesquisador. Você poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalidade.

A pesquisa tem como objetivo geral: *Investigar os desafios da aprendizagem inclusiva na formação inicial de professores, focalizando profissionalizar e desenvolver o docente no contexto XXI, no curso de Pedagogia da UFPI-Campus Ministro Petrônio Portella.* E como objetivos específicos: Analisar os processos formativos de professores do Curso de Pedagogia da UFPI; descrever os desafios da aprendizagem inclusiva na formação inicial de professores do Curso de Pedagogia; caracterizar como se constituem os processos

de profissionalização e desenvolvimento profissional de professores do Curso de Pedagogia. Você foi selecionado por ser professor (a) efetivo da Educação Superior do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá no questionário, entrevista narrativa e uma escrita de memorial de formação, sobre o tema da pesquisa que serão registrados e gravados em áudios com sua devida autorização, sendo posteriormente transcritas as falas dos professores (a) e analisadas para a melhor compreensão do tema em estudo. A cada momento do encontro terá a duração de duas horas, no local onde os interlocutores da pesquisa trabalham, nas datas e horas agendados em conformidade com a disponibilidade de cada participante.

Riscos: Serão minimizados todos os riscos, podendo ocorrer algum tipo de sentimento ou desconforto ao rememorem o seu percurso pessoal e profissional frente a temática em estudo. Se de fato você sentir algum tipo de constrangimento ou incomodado em qualquer fase da pesquisa, você terá plena decisão ou liberdade para ausentar ou desistir do estudo sem nenhuma penalidade jurídica. Caso ocorra algum tipo de problema durante a realização do estudo, será garantido assistência psicológica aos participantes da pesquisa pelos pesquisadores responsáveis pela pesquisa.

Benefícios: No que diz respeito aos sujeitos participantes desta pesquisa resultam na produção de conhecimentos sobre o tema em estudo, uma vez que as reflexões coletivas e as histórias de vida possibilitam a construção de saberes e a própria prática docente, apontando como o foco ao processo de profissionalização e o desenvolvimento profissional docente.

Sigilo: No concernente aos participantes serão identificados através de pseudônimos escolhidos pelos próprios interlocutores, sendo garantido pelos pesquisadores responsáveis a privacidade das informações fornecidas. Os resultados obtidos no estudo têm fins científicos (divulgação em revistas e eventos científicos) de modo que os pesquisadores responsáveis se comprometem em manter o sigilo e o anonimato da sua identidade, como estabelece a Resolução 466/2012 que trata das diretrizes e normas para a pesquisa envolvendo seres humanos.

Autonomia: Você terá livre acesso a todas informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, ou seja, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa. Você pode recusar ou retirar o seu consentimento de sua participação nesta pesquisa a qualquer momento, sem precisar justificar.

Remuneração e Ressarcimento: A pesquisa será voluntária, sem remuneração e isenta de custos para o participante. Se você tiver qualquer gasto financeiro em virtude da

participação neste estudo, haverá ressarcimento em dinheiro dos valores conforme sejam apresentadas as notas das despesas aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa.

As páginas deste documento, serão rubricadas pela pesquisadora responsável legal e pelo aluno participante delegado pela pesquisadora legalmente responsável.

CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu _____
CPF nº _____ RG nº _____,
abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa: Aprendizagem Inclusiva na Formação Inicial de Professores: desafio para a profissionalizar e desenvolver o docente no contexto do Século XXI, como voluntário (a).

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo com os pesquisadores responsáveis. Compreendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que a outra será arquivada pela pesquisadora responsável pelo estudo.

Fui orientado (a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e tendo entendido o objetivo do estudo, os procedimentos a serem realizados, manifesto meu livre consentimento na participação do estudo, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pelo fato de participar da pesquisa.

Os pesquisadores responsáveis estão autorizados, ao uso da minha imagem e/ou do áudio para fins da pesquisa e produção da dissertação do mestrado.

Teresina, _____ de _____ 2019.

Assinatura do participante

Nomes e assinaturas dos pesquisadores:

Maria Divina Ferreira Lima - CPF: 099.812.503-25

Júlio Laissone Maquissene - CPF: 094.916.011-30

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Ministro Petrônio Portela – Bairro Ininga. Pró-Reitoria de Pesquisa – PROPESQ – CEP 64.049-550 – Teresina (PI). Tel.: (86) 3237-2332 – email: cep.ufpi@ufpi.edu.br

APÊNDICE B:
CARTA DE ENCAMINHAMENTO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Teresina,/ /2019

Profª. Drª Maria Divina Ferreira dos Santos

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Prezada Professora

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “Aprendizagem Inclusiva na Formação Inicial de Professores: desafio para a profissionalizar e desenvolver o docente no contexto do Século XXI”, para a apreciação por este comitê.

Confirmo que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/2012 do CNS e das resoluções complementares à mesma (24/97, 251/97, 292/99 e 340/2004.

Confirmo também:

1. Que esta pesquisa ainda não foi iniciada;
2. Que não há participação estrangeira nesta pesquisa;
3. Que comunicarei ao CEP – UFPI os eventos adversos corridos com o voluntário;
4. Que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP – UFPI;
5. Que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP – UFPI.

Atenciosamente,

Pesquisador responsável

Assinatura: _____

Nome: Maria Divina Ferreira Lima

CPF: 099.812.503-25

Instituição: Universidade Federal do Piauí

Área: Educação

Departamento: Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED

APÊNDICE C: DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade Federal do Piauí

Nós, **Maria Divina Ferreira Lima** e **Júlio Laissonne Maquissene**, pesquisadores responsáveis pela pesquisa intitulada “Aprendizagem Inclusiva na Formação Inicial de Professores: desafio para a profissionalizar e desenvolver o docente no contexto do Século XXI”, declaramos que:

- Assumimos o compromisso de cumprir os Termos das Resoluções N° 466/2012, de 12 de dezembro de 2012 e N° 510/2016, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004);
- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir os objetivos previstos nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade da professora Maria Divina Ferreira Lima do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa;
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;

- O CEP – UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP – UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi realizada.

Teresina, ____ de _____ 2019.

Maria Divina Ferreira Lima – CPF: 099.812.503-25

Júlio Laissone Maquissene – CPF: 094.916.011-30

APÊNDICE D:
TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Aprendizagem Inclusiva na Formação Inicial de Professores: desafio para a profissionalizar e desenvolver o docente no contexto do Século XXI

Pesquisador responsável: Prof^a. Dr^a Maria Divina Ferreira Lima

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação.

Telefone para contato: (86) 3237-0594 e (86) 9 9831 1657

Local da coleta de dados: Universidade Federal do Piauí / Campus Ministro Petrônio Portella – UFPI/CMPP.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados por meio do Questionário, Entrevista narrativa, Memorial de Formação e com gravações de voz realizadas com os Professores da Educação Superior da UFPI, que atuam no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI por um período de 5 (**cinco**) anos sob a responsabilidade da **Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima**. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, ____ de _____ 2019.

Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima
CPF: 099.812.503-25

Pesquisadora Responsável

APÊNDICE E:**QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DO PARTICIPANTE**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**PERFIL DO PROFESSOR(A) DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – CAMPUS PETRÔNIO PORTELLA**

TÍTULO DA PESQUISA: Aprendizagem Inclusiva na Formação Inicial de Professores: desafio para a profissionalizar e desenvolver o docente no contexto do Século XXI

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: Investigar os desafios da aprendizagem inclusiva na formação inicial de professores, focalizando profissionalizar e desenvolver o docente no contexto do Século XXI.

PSEUDÔNIMO: _____.

Perfil Docente:

1 DADOS PESSOAIS

1.1 SEXO: () Masculino () Feminino

IDADE: () 20 a 30 anos; () 30 a 40 anos; () 40 a 50 anos; () Acima de 50 anos.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Área de Graduação: _____ Instituição: _____

Licenciatura em: _____ Instituição: _____

Bacharelado em: _____ Instituição: _____

Pós-Graduação:

() Especialista /Área: _____ Instituição: _____

() Mestre /Área: _____ Instituição: _____

() Doutorado/ Área _____ - Instituição: _____

3 Tempo de serviço na docência do Curso de Licenciatura da UFPI

() 0 a 3 anos () 4 a 6 anos () 7 a 14 anos () 15 a 25 anos () 26 a 35 anos

4 Como se caracteriza o processo formativo de professores do Curso de Pedagogia?

5 Quais são os desafios da aprendizagem inclusiva na formação inicial de professores do Curso de Pedagogia?

6. Quais são as contribuições do desenvolvimento profissional para a formação inicial e profissionalização de professores do Curso de Pedagogia?

7 Aspectos profissionais e modelo didático pedagógico

7.1 Aspectos profissionais

7.1.1 Descreva as atividades que são desenvolvidas no grupo pesquisa que você participa e como elas contribuem para seu desenvolvimento profissional.

7.1.2 Fale sobre sua situação profissional no contexto da UFPI e no Curso de Pedagogia

7.1.3 Quais são suas experiências e vivências na formação inicial de professores no Curso de Pedagogia da UFPI?

7.1.4 Quais as Metodologias ativas de aprendizagem que você domina?

7.2 Modelo didático e pedagógico

7.2.1 Quais são suas potencialidades e limitações no exercício da docência no desenvolvimento da formação inicial de professores no Curso de Pedagogia?

7.2.2 Descreva as atividades de sua preferência no desenvolvimento de sua prática docente?

7.2.3 Descreva a relação entre o desenvolvimento das atividades de sua preferência e aprendizagem inclusiva dos alunos no Curso de Pedagogia.

7.2.4 Fale sobre o papel do professor formador no Curso de Pedagogia.

7.3 A formação inicial e aprendizagem inclusiva em colaboração

7.3.1 A necessidade de aquisição de saberes docentes para a inclusão dos alunos no processo formativo.

7.3.2 Ações para a geração de uma comunidade de aprendizagem inclusiva dos docentes e discentes no processo de formação inicial?

7.4 Elementos importantes da formação inicial inclusiva de professores

7.4.1 Quais são novas tecnologias úteis para a prática docente?

7.4.2 Quais são as contingências externas que influenciam na formação inicial de professores no contexto da UFPI?

7.4.3 Descreva suas motivações e os desalentos profissionais do exercício da docência no Curso de Pedagogia da UFPI.

7.4.4 Descreva os aspectos habituais de colaboração no desenvolvimento da inclusão discente através da formação inicial de professores no contexto do Curso de Pedagogia da UFPI.

7.4.5 Descreva seus hábitos de trabalho em colaboração com outros docentes e discentes para que aconteça formação inicial de qualidade.

Obrigado (a) pela disponibilidade para responder esse instrumento de produção de dados.

**APÊNDICE F: ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA PARA
IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DO PARTICIPANTE**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



PERFIL DO PROFESSOR(A) DO CURSO DE LICENCIATURA EM

DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
– CAMPUS PETRÔNIO PORTELLA

TÍTULO DA PESQUISA: Aprendizagem Inclusiva na Formação Inicial de Professores: desafio para a profissionalizar e desenvolver o docente no contexto do Século XXI

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: Investigar os desafios da aprendizagem inclusiva na formação inicial de professores, focalizando profissionalizar e desenvolver o docente no contexto XXI.

1. Perfil biográfico

Para começar o seu memorial, elabore uma narrativa descrevendo sua trajetória pessoal e profissional.

- Como professor (a) quais foram os momentos marcantes da sua vida; (sua trajetória, formação)
- Quais foram os motivos que lhe levaram para ser professor (a);
- Quais são os aspectos importantes que favoreceram a aprendizagem inclusiva na formação inicial dos professores?

2. Formação Profissional

- Fale sobre o papel do professor formador do Curso de Pedagogia da UFPI.
- Comente sobre a profissionalização e o desenvolvimento profissional docente.
- Quais são as competências e habilidades que um professor universitário do curso de pedagogia deve possuir?
- Experiências com a formação inicial de professores.

3. Aspectos relevantes sobre a Profissionalização

- O que entendes por profissionalização?
- Quais foram os momentos mais críticos da sua profissionalização?
- Escreva sobre os aspectos relacionados a sua prática docente que lhe possibilitam compreender e transformar o ensino universitário.

4. Aspectos relevantes sobre o desenvolvimento profissional docente

- O que você entende por desenvolvimento profissional docente?
- Descreva as atividades da sua preferência no desenvolvimento de sua prática docente?
- Relação entre o desenvolvimento das atividades de sua preferência e aprendizagem inclusiva dos alunos no curso de Pedagogia.
- Sua motivação e desalentos no exercício da docência;

5. Saberes profissionais

- A necessidade de aquisição de saberes docentes junto dos colegas e sua socialização no contexto da formação de professores no Curso de Pedagogia;
- Quais são as suas potencialidades e limitações no exercício da docência na formação inicial de professores?
- Os tipos de saberes usados pelo professor na formação docente;
- Envolvimento com grupos de pesquisa;
- Acessibilidade às novas tecnologias.
- Domínio de metodologias ativas de aprendizagem;

6. Prática Docente e aprendizagem inclusiva

- Apresente alternativas para a viabilização da aprendizagem inclusiva de discentes no processo de formação inicial no Curso de Pedagogia;
- O que tem sido feito na IES para geração através da formação docente de uma comunidade de aprendizagem inclusiva dos docentes e discentes?
- Hábitos de colaboração na inclusão discente e sua relação com sua atividade profissional;
- Hábitos de colaboração com outros docentes e discentes no contexto da formação inicial de professores.

Obrigado (a) pela disponibilidade para responder esse instrumento de produção de dados.

APÊNDICE G:
ROTEIRO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TÍTULO DA PESQUISA: Aprendizagem Inclusiva na Formação Inicial de Professores: desafio para a profissionalizar e desenvolver o docente no contexto do Século XXI

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Divina Ferreira Lima

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: Investigar os desafios da aprendizagem inclusiva na formação inicial de professores, focalizando profissionalizar e desenvolver o docente no contexto XXI.

ROTEIRO DO MEMORIAL

Prezado (a) Professores (a),

O memorial de formação é a escrita de memoriais, sendo possível reconstruir a trajetória de vida pessoal e profissional onde os participantes da pesquisa tornam-se sujeitos da sua própria história, podendo por meio de suas narrativas de forma crítica e reflexiva rememorem aspectos significativos de uma formação e prática profissional enquanto professor (a) da UFPI, contribuindo para o alcance dos objetivos deste estudo.

É uma técnica de pesquisa, onde você fará um relato de sua vida, de suas recordações, em um processo de reflexão sobre os caminhos percorridos em sua vida pessoal e profissional que contribuíram naquilo que são as atividades docentes e de ser professor hoje. Convidamos a você a compartilharmos sua história de vida pessoal e profissional, suas experiências e aprendizagens inclusivas como professor (a) desde os primeiros contatos com a profissão até os dias de atuais.

Procure lembrar refletir sobre as experiências que marcaram sua trajetória como pessoa e como professor (a). Para orientar a escrita do memorial, elaboramos alguns tópicos que nortearão a redação de uma narrativa. Deste modo, destacamos que o texto deve ser produzido em forma de narrativa de vida. “o Memorial de Formação é um texto de caráter

científico, onde o autor descreve a sua trajetória profissional de forma crítica e reflexiva” (CARRILHO, 1997, p. 4).

1. Perfil biográfico

Para começar o seu memorial, elabore uma narrativa descrevendo sua trajetória pessoal e profissional.

- Como professor (a) quais foram os momentos marcantes da sua vida; (sua trajetória, formação)
- Quais foram os motivos que lhe levaram para ser professor (a);
- Quais são os aspectos importantes que favoreceram a aprendizagem inclusiva na formação inicial dos professores?

2. Formação Profissional

- Fale sobre o papel do professor formador do Curso de Pedagogia da UFPI.
- Comente sobre a profissionalização e o desenvolvimento profissional docente.
- Quais são as competências e habilidades que um professor universitário do curso de pedagogia deve possuir?
- Experiências com a formação inicial de professores.

3. Aspectos relevantes sobre a Profissionalização

- O que entendes por profissionalização?
- Quais foram os momentos mais críticos da sua profissionalização?
- Escreva sobre os aspectos relacionados a sua prática docente que lhe possibilitam compreender e transformar o ensino universitário.

4. Aspectos relevantes sobre o desenvolvimento profissional docente

- O que você entende por desenvolvimento profissional docente?
- Descreva as atividades da sua preferência no desenvolvimento de sua prática docente?
- Relação entre o desenvolvimento das atividades de sua preferência e aprendizagem inclusiva dos alunos no curso de Pedagogia.
- Sua motivação e desalentos no exercício da docência;

5. Saberes profissionais

- A necessidade de aquisição de saberes docentes junto dos colegas e sua socialização no contexto da formação de professores no Curso de Pedagogia;
- Quais são as suas potencialidades e limitações no exercício da docência na formação inicial de professores?

- Os tipos de saberes usados pelo professor na formação docente;
- Envolvimento com grupos de pesquisa;
- Acessibilidade às novas tecnologias.
- Domínio de metodologias ativas de aprendizagem;

6. Prática Docente e aprendizagem inclusiva

- Apresente alternativas para a viabilização da aprendizagem inclusiva de discentes no processo de formação inicial no Curso de Pedagogia;
- O que tem sido feito na IES para geração através da formação docente de uma comunidade de aprendizagem inclusiva dos docentes e discentes?
- Hábitos de colaboração na inclusão discente e sua relação com sua atividade profissional;
- Hábitos de colaboração com outros docentes e discentes no contexto da formação inicial de professores.

Obrigado (a) pela disponibilidade para responder esse instrumento de produção de dados.

ANEXO



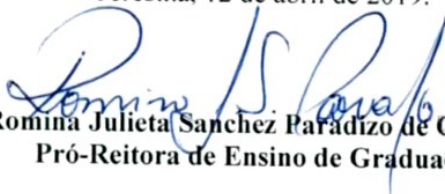
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
Campus "Ministro Petrônio Portella" – Bairro Ininga
CEP 64.049-550 – Teresina – Piauí – Brasil



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Autorizamos, sob a orientação da *Profa. Maria Divina Ferreira Lima*, nos termos e procedimentos estabelecidos pelos Centros, Departamentos e Coordenações pertinentes, a realização da coleta de dados da pesquisa intitulada *Aprendizagem Inclusiva na Formação Inicial de Professores do Ensino Superior: profissionalização e desenvolvimento profissional docente*, pelo mestrando *Júlio Laissone Maquissene*, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFPI. Evidenciamos que os resultados desta pesquisa serão utilizados na elaboração da dissertação de mestrado do referido discente.

Teresina, 12 de abril de 2019.


Romina Julieta Sanchez Paradizo de Oliveira
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Profª. Romina Julieta S. Paradizo de Oliveira
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

